

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra občanské výchovy a filozofie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Historické učivo v primární škole
Historical curriculum at primary school
Jana Šulcová

Vedoucí práce:	Ing. Michaela Dvořáková, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Historické učivo v primární škole vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 13. března

.....

podpis

Děkuji vedoucí diplomové práce Ing. Michaele Dvořákové, Ph.D. za inspirující rady, povzbuzení a pomoc při hledání odborné literatury a dalších informačních zdrojů.

Rovněž děkuji svému dědečkovi Vladimíru Šulcovi za to, že si schoval a daroval mi všechny cenné písemnosti a dokumenty, které nyní mohu využívat při výuce. Děkuji i všem svým žákům z třídy 2. A za jejich nadšení a práci při realizaci mé empiricko-didaktické části.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce pojednává o historickém učivu v primární škole a hledá možnosti, jak ho efektivně vyučovat. Jejím cílem je provést analýzu vzdělávacích cílů historického učiva primární školy. V úvodu se věnuje otázce, proč by historie měla být součástí výuky na 1. stupni základní školy. Dále práce porovnává pojetí historického vzdělávání na primární škole v našich podmínkách s koncepcemi států, jejichž cíle a metody historického myšlení jsou pro nás inspirující. Na základě zjištění a doporučení domácích i zahraničních výzkumů jsou v empiricko-didaktické části diplomové práce navrženy výukové lekce k vybranému tématu historického učiva se zřetelem na diagnostiku a rozvoj historického myšlení. Navržené lekce byly realizovány ve 2. ročníku základní školy. Na závěr každé lekce je zhodnocení efektivity navržených postupů prostřednictvím rozboru pracovních listů a porovnáním výsledků vstupní a výstupní myšlenkové mapy i křídového mluvení. Celý soubor lekcí je vyhodnocen pomocí rozboru závěrečných hodnotících listů žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

historické myšlení, cíle vzdělávání, historické učivo, psychologická východiska, aktivní učení, didaktická média

ABSTRACT

This thesis discusses the historical curriculum in primary school and looking for ways to teach it effectively. Its aim is to analyze the educational goals of the historical curriculum of primary school. The introduction deals with the question of why history should be part of education in the first grade of primary school. Furthermore, it compares the historical conception of education at primary school in our conditions with the concept of the state, whose aims and methods of historical thinking are inspiring for us. Based on the findings and recommendations of domestic and foreign researches are in the empirical part of the thesis didactic designed tutorials selected topic historical subject matter with regard to diagnosis and development of historical thinking. Proposed lessons were implemented in the second year of primary school. At the end of each lesson is to evaluate the effectiveness of proposed schemes through analysis worksheets and comparing the results of the input and output mind maps and chalk talk. The entire set of lessons is evaluated through analysis of the final evaluation sheets pupils.

KEYWORDS

historical thinking, educational objectives, curriculum historical, psychological basis, active learning, didactic media

Obsah

1.	Úvod.....	8
2.	Proč se učit historií?.....	9
3.	Školní pojetí historie	11
3.1	Cíle vzdělávání historie u nás	11
3.1.1	Rámcové cíle – Rámcový vzdělávací program	11
3.1.2	Etapové cíle.....	14
3.2	Historické myšlení a jeho utváření.....	16
3.2.1	Pojetí historického myšlení a cíle historie v zahraničí	16
3.2.2	Teoretická východiska pro utváření standardů USA pro výuku historie	17
3.2.3	Národní standardy USA pro výuku historie	18
4.	Obsah výuky	23
4.1	Učivo.....	25
5.	Principy poznávání při vyučování historie na primární škole	29
5.1	Psychologická východiska	29
5.1.1	Charakteristika žáka ve druhém období na prvním stupni ZŠ	29
5.1.2	Kognitivní funkce.....	30
5.2	Metody a organizační formy	31
5.3	Didaktická média pro výuku historie	34
6.	Projekty a výukové strategie v oblasti historického myšlení žáků primární školy	35
6.1	Řekni mi o sobě.....	35
6.2	Zosobňování.....	36
6.3	Zmizelí sousedé.....	37
6.4	Naši nebo cizí.....	38
6.5	Dějiny na vlastní kůži.....	38
7.	Empiricko-didaktická část.....	40
7.1	Sledovaná skupina žáků	40
7.2	Výzkumné otázky a metoda získávání dat	40
7.3	Vyhodnocování a interpretace dat.....	41
7.4	Příprava na výzkum.....	41
7.5	Příprava vyučovacích lekcí s historickým učivem.....	44
7.6	Představení vyučovacích lekcí	45

7.6.1	Lekce 1 – Cesta do minulosti	46
7.6.2	Lekce 2 – Porovnání různě starých předmětů	50
7.6.3	Lekce 3 – Časová osa	57
7.6.4	Lekce 4 – Celodenní výlet do Národního technického muzea v Praze	63
7.6.5	Lekce 5 – Historické vyprávění	64
7.6.6	Lekce 6 – Vyčleňování z kolektivu	72
7.7	Závěrečné hodnocení tematického týdne	78
7.8	Vyhodnocení výzkumných otázek	81
8.	Závěr	83
9.	Seznam použitých informačních zdrojů	84

1. Úvod

Vybrat si téma pro diplomovou práci je těžký úkol. Já jsem chtěla svou práci psát na katedře primární pedagogiky, protože mě velice lákala témata kritériální hodnocení a sebehodnocení žáků.

Politická situace, která vznikla při první přímé volbě prezidenta republiky, mi ukázala, jak naší přítomnost i budoucnost dokáže ovlivnit neznalost nedávné historie. Přišlo mi to zcela neuvěřitelné a přesvědčilo mě to o výběru tématu Historické učivo v primární škole.

Dějepis i historie a hlavně období a události 20. století mě vždy velice lákaly, bavily a vzbuzovaly ve mně mnoho otázek, na které jsem mohla hledat odpovědi u svých rodičů, prarodičů, ale i v mnoha filmech, televizních dokumentech a literatuře. Ze svého okolí však vím, že zájem mladých lidí o historii není příliš velký. A pod dějepisným učivem si představí jen odříkávání dat a jmen. Na hodiny dějepisu většinou velice neradi vzpomínají a nemyslí si, že by pro ně tyto znalosti měly velký význam a ovlivňovaly jejich život. Zajímalo mě, jak je to nyní u žáků na prvním stupni základní školy. Myslím si, že už se rodí generace, která nemá jizvy z naší moderní historie, která o ní může kriticky myslet, hodnotit ji a poučit se z chyb našich předků. To ovšem pouze pokud jim tuto cestu a jejich možnosti někdo ukáže. Co já jako učitelka můžu udělat, aby moji žáci jednou nevzpomínali jen na „nudné“ memorování dat, o kterých si budou myslet, že k ničemu nevyužijí? Zajímá mě, jak mám učit historii, tak aby si ji děti pamatovaly a dokázaly ji využít třeba i při volbě prezidenta, co a jak ovlivňuje jejich historické myšlení, a zda vůbec jsou žáci na prvním stupni základní školy na něj připravení z hlediska jejich psychického vývoje.

2. Proč se učit historii?

Cílem mé diplomové práce je navrhnout možnosti efektivní výuky historie v primární škole.

Myslím si, že pokud má být výuka efektivní, musí být smysluplná pro žáky i pro učitele. Vyučování a učení musí mít smysl (Levstik, Barton, 2011). A proto budu nejprve hledat odpověď na otázku: Proč se učit historii? Pokud učitel nemá jasnou představu o pojetí a smyslu vzdělání, je jeho činnost množstvím divergentních, často intuitivních aktů, jimž chybí pojítka v podobě společných východisek (Spilková, 2005, str. 49). Z výzkumů, které uvádí Bage (2000), plyne, že *potřeba učit se historii je u lidí zakořeněna*. I podle mnohých účastníků projektu s názvem *Sociologický výzkum historického vědomí obyvatel České republiky* (Pfeiferová, Šubrt; 2009) je znalost historie užitečná. Vnímají, že historická témata jsou často reflektována jako součást diskuzí a střetů, které se odehrávají v oblasti politiky, a jako významná oblast argumentů, jež politikové užívají. Zejména starší lidé pocítují, že historická témata mohou být v této oblasti zneužívána a že ne vždy je použita argumentace zcela v pořádku. Historické události bývají vytrženy z kontextu, či dokonce zkreslovány tak, aby sloužily mocenským zájmům (Pfeiferová, Šubrt; 2009, str. 21). Zde cítím skryté nebezpečí, protože pokud vytržení z kontextu nedokáže jedinec odhalit a nad předkládanými argumenty kriticky myslet, můžou se stát velice silným nástrojem manipulace. Takový závěr je pro mě jako budoucí učitelku velice důležitý. Z historie víme, kam až nás může zavést síla zmanipulovaného davu.

Dále se podle Pfeiferové a Šubrtova veřejnost kloní k názoru, že znalost minulosti je významná pro pochopení přítomnosti, protože nám umožňuje vidět věci v souvislostech a poskytuje oporu a vodítko k porozumění současným problémům. Je to významný zdroj inspirace, protože vidíme, co se v minulosti osvědčilo. Můžeme se z ní poučit, navázat na znalosti a vědomosti předků. Tato znalost pomáhá si uvědomit v širokém časoprostorovém kontextu, kam patříme a kým vlastně jsme. Přispívá k utváření národní identity a pocitu sounáležitosti. Vybavuje nás podstatnými argumenty a činí nás odolnými vůči nejrozumnějším snahám o manipulaci a záměrnému zkreslování

skutečností. Může mít výrazný morální přínos pro společnost, neboť vede k toleranci vůči odlišnostem a k lepšímu chápání problémů druhých. Znalost historie je základní předpoklad pro rozvoj národní hrdosti lidí (Pfeiferová, Šubrt; 2009). Z toho mi plyne, že historie nám dává možnost porozumět lidstvu, naší společnosti i nám samotným. Historie nám umožňuje lepší orientaci v přítomnosti a ukazuje nám naše právoplatné místo ve společnosti. Již v období humanismu lidé věřili, že znalost historie je klíčová pro naše ponaučení a zamezuje společnosti i jednotlivcům opakovat stále stejné chyby. Domnívám se, že to je velice významné pro výuku i výchovu žáků.

3. Školní pojetí historie

Našla jsem důvody, proč je důležité učit žáky historii. Jaký má výuka smysl, že žáci skutečně mohou ve svém životě tyto znalosti, dovednosti i postoje potřebovat a využít. Ale pro efektivní výuku si na základě důvodů, musíme ujasnit a stanovit cíle. Formulovat jaké vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty si budou z výuky historie žáci odnášet.

3.1 Cíle vzdělávání historie u nás

Výukový cíl lze definovat jako ujasněný zamýšlený výsledek učební činnosti, k němuž učitel společně se žáky směřuje. Východiskem pro formulaci cíle by měla být otázka, co si z hodiny odnesou žáci, nikoli co hodlá učitel „odučit“, tedy: jakých změn žáci dosáhnou, které konkrétní vědomosti a dovednosti si osvojí, které schopnosti a poznávací funkce si budou rozvíjet, které postoje, potřeby a zájmy a hodnoty bude možno v dané hodině (v daném tématu) formovat (Švec, Šimoník, Filová, 1996, str. 30).

Výchovně vzdělávací cíle jsou strukturovány do určité hierarchie od cílů nejobecnějších (rámcových) po cíle dílčí, konkrétní (etapové). Rámcové cíle vzdělávání jsou obsaženy v kurikulu, etapové cíle jsou v kompetenci jednotlivých učitelů (Labischová, Gracová, 2008, str. 33 – 34).

3.1.1 Rámcové cíle – Rámcový vzdělávací program

Pojetí a cíle celého základního vzdělávání nalezneme v části C, v třetí kapitole Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, který říká, že základní vzdělání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence. Tím jim poskytne spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.

V základním vzdělání se proto usiluje o naplňování těchto obecných cílů:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Historie na primární škole je součástí vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět. Konkrétně je obsažena v tematickém okruhu nazvaném *Lidé a čas*.

Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k očekávaným výstupům. V 1. období má žák využívat časové údaje při řešení různých situací v denním životě, rozlišovat děj v minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Pojmenovat některé rodáky, kulturní či historické památky, významné události regionu, interpretovat některé pověsti nebo báje spjaté s místem, v němž žije. A uplatňovat elementární poznatky o sobě, o rodině a činnostech člověka, o lidské společnosti, soužití, zvycích a o práci lidí; na příkladech porovnat minulost a současnost. Ve 2. období žák pracuje s časovými údaji a využívá zjištěných údajů k

pochopení vztahů mezi ději a mezi jevy. Využívá archivů, knihoven, sbírek muzeí a galerií jako informačních zdrojů pro pochopení minulosti; zdůvodní základní význam chráněných částí přírody, nemovitých i movitých kulturních památek. Rozeznává současné a minulé a orientuje se v hlavních reáliích minulosti a současnosti naší vlasti s využitím regionálních specifik. Srovnává a hodnotí na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifik. A objasní historické důvody pro zařazení státních svátků a významných dnů.

Domnívám se, že další cíle a očekávané výstupy, které naplňujeme nebo můžeme naplňovat výukou historie, nalezneme v RVP ZV v kapitole nazvané průřezová témata.

Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot (RVPZV, str. 104).

Myslím si, že každé průřezové téma lze propojit s výukou historie. Já však největší propojenost vidím v oblastech osobnostní a sociální výchovy, ve výchově demokratického občana, ve výchově k myšlení v evropských a globálních souvislostech a v multikulturní výchově.

Při hledání důvodů k zařazení výuky historie na první stupeň základního vzdělávání jsem zmiňovala průzkum Pfeiferové a Šubrtů a jejich závěry, že znalost minulosti nám pomáhá pochopit přítomnost, najít naše místo ve společnosti a porozumět sami sobě, což jsou i cíle osobnostně sociální výchovy. Mimo jiné se historie odvíjí od mezilidských vztahů a fungování společnosti i jednotlivce za daných podmínek.

Témata výchovy demokratického občana se uplatňují v budování vztahu k domovu a vlasti. Znalost historie je základní předpoklad pro rozvoj národní hrdosti lidí (Pfeiferová, Šubrt; 2009). Historie nás učí, proč jsou důležitá lidská práva a svoboda. Co lidé obětovali, abychom dnes žili v demokratické společnosti. Ukazuje nám, kam vede porušování pravidel, a tedy proč je máme dodržovat. Vede k uvažování o

problémech v širších souvislostech. Každý z nás jednou bude součástí historie a naše jednání ovlivňuje směřování společnosti.

Znalost historických souvislostí nám mimo jiné i umožňuje pochopit sociální a kulturní odlišnosti mezi národy. Prohlubuje porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociologických rozdílů. Prohlubuje vědomosti potřebné k pochopení souvislostí evropských kořenů a kontinuity evropského vývoje a podstaty evropského integračního procesu. Vede k pochopení významu společných politik a institucí Evropské unie; seznamuje s dopadem jejich činnosti na osobní i občanský život jednotlivce i s možnostmi jejich zpětného ovlivňování a využívání. Vede k poznání a pochopení života a díla významných Evropanů a iniciuje zájem žáků o osobnostní vzory (RVPZV, str. 110). Což je součástí oblasti výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech. Domnívám se, že bez znalostí historických souvislostí nemůžeme zcela pochopit například: co je to globalizace, proč vznikla Evropské unie nebo jaký význam má Severoatlantická aliance.

V multikulturní výchově nám hlavně moderní dějiny mohou velice dobře pomoci ukázat žákům, kam až vede rasová, ale i náboženská nesnášenlivost a pohrdání. Jsme multikulturní společnost a téma rozmanitosti různých kultur a tradic je stále velice aktuální. I dnes se potýkáme s netolerancí, diskriminací a dokonce i s rasismem. Společnost by neměla nikdy dovolit zapomenout na to, čím prošlo lidstvo za posledních 150 let a udělat vše proto, aby se v budoucnosti něco takového nikdy neopakovalo. Zamezíme tomu pouze tak, když povedeme žáky k tomu, aby přijali druhého jedince se stejnými právy. Dnešní žáci by si měli uvědomit, že všichni lidé mají stejná práva a nezáleží na jejich rase, pohlaví, národnosti nebo náboženském vyznání.

3.1.2 Etapové cíle

Etapové cíle jsou v kompetenci jednotlivých učitelů, kteří si je stanovují tak, aby korespondovaly s cíly rámcovými.

Plán učební hodiny musí mít jasné a vhodné záměry a cíle (Kyriacou, 2008). Výukový cíl podstatně ovlivňuje smysluplnost vyučování a jeho znalost (a přijetí) má pro žáky,

ale i pro samotného učitele, velký motivační význam, dokonce i v případě, že cíl není splněn (Švec, Šimoník, Filová, 1996, str. 31). Jestliže má být cíl funkční, musí být jasný, což znamená, že musí být konkrétní a jednoznačný, dále reálný (přiměřený), konzistentní (musí existovat vnitřní provázanost mezi cíli vyššími a nižšími) a měl by být kontrolovatelný – formulován tak, aby bylo možné posoudit, zda byl splněn (Švec, Šimoník, Filová, 1996). Z toho mi vyplývá, že tvorba cíle je pro učitele zásadní předpoklad efektivní výuky. Ovšem není to vůbec snadná a samozřejmá činnost. Výchovně vzdělávacími cíli se podrobně zabýval Benjamin Samuel Bloom, jehož taxonomie cílů v oblasti kognitivního rozvoje i v oblasti afektivní je pro učitele velice inspirativní při vytváření konkrétních cílů. Při jejich tvorbě vycházíme vždy od žáka a formulujeme je pomocí aktivních sloves. Když se nám povede, aby žák vnitřně přijal cíl za svůj (chápe, proč se co učí), bude mu na něm záležet, tak bude ochotný vyvinout úsilí a překonávat překážky na cestě za jeho dosažením (Spilková, 2005).

Výchovně vzdělávací cíl zahrnuje tři složky. Informativní, která žáky seznamuje s historickým vývojem lidské společnosti. Složku formativní zdůrazňující etickou stránku historického odkazu a jeho využití k rozvoji žákovy osobnosti. A složku metodologickou objasňující metody historikovy práce (Labischová, Gracová, 2008).

Základním cílem dějepisného vzdělávání je formování historického myšlení, hodnotové orientace a vytváření historických dovedností. Důraz je kladen spíše na pochopení a porozumění než na pouhou znalost. S tím souvisí požadavek metodicky uspořádaných znalostí a představ o historických událostech, požadavek naučit se chápat fakta v chronologických, prostorových, tematických nebo systémových souvislostech, rozlišovat mýty a skutečnost, uvědomovat si historickou podmíněnost současnosti, vést k orientaci v problému, rozlišování jevu a podstaty, příčin, důsledků a následností, zprostředkovat poznání kontinuity, změny a otevřenosti v historickém procesu, mnohostrannosti sil působících v dějinách, napětí mezi realitou a utopií, mnohokauzality, vzájemné souvislosti a posuzování historických fenoménů v kontextu doby, v níž existovaly, atd. Zdůrazněn je význam dějepisného vzdělávání pro formování hodnotové orientace žáků (Hudecová, 2005, str. 25).

3.2 Historické myšlení a jeho utváření

Co se týče tolik diskutovaného významu poznatků, znalostí – cílem není jejich předávání a reprodukování, ale jejich hledání, objevování a konstruování žákem samým, což přispívá k porozumění a ke schopnosti použít znalosti k řešení problémů a dalšímu poznávání. V kognitivním rozvoji žáka jde především o kulturu myšlení, o systematický rozvoj myšlenkových procesů (Spilková, 2005, str. 49).

Při formulaci cílů historického vzdělávání se často setkáváme s pojmem historické myšlení a to v zahraničních dokumentech i v domácích.

3.2.1 Pojetí historického myšlení a cíle historie v zahraničí

Také v kurikulu různých států cíle dějepisného vzdělávání vycházejí z širěji vymezených obecných cílů. Zdůrazňována je především role vzdělávání a formování osobnosti člověka. Především kladou požadavky na rozvoj tvořivých schopností, vytváření sociálních, etických a náboženských představ a na výchovu k toleranci a solidaritě (Hudecová, 2005). Stejně jako v našem RVPZV se i v zahraničních dokumentech setkáváme s tím, že hlavním smyslem vzdělávání nejsou konkrétní vědomosti získané v jednotlivých předmětech, ale rozvoj kompetencí.

Zaujalo mě, že v německých dokumentech je dějepisné vzdělávání označeno za neododdělitelnou součást vzdělávání politického. Myslím si, že hlavně u mladších žáků, je opravdu žádoucí spojení historického a politického vzdělávání, protože na osudech lidí můžeme ukázat, jak život každého z nás politická situace v zemi ovlivňuje.

Setkáváme se s tím, že v zahraničních dokumentech jsou jednotlivé cíle často specifikovány pro jednotlivé tematické celky či konkrétní témata. To v našem kurikulu nenalezneme. Myslím si, že při tvorbě ŠVP by to mnoho škol uvítalo.

Výuka historie má žákům ukázat, že výsledky historického bádání jsou rekonstrukcí závislou na tom, kdo ji vytváří. Také je důležité jaké při zpracování dat historik používá prameny a jak aplikuje historickou kritiku (Hudecová, 2005). A proto samostatnou

cílovou kategorii tvoří osvojování dovedností. Žáci si mají osvojit způsoby a metody historické práce. Shromažďování materiálu, jeho třídění, základy historické kritiky a prezentace výsledků vlastní práce jsou stejně důležitou součástí dějepisného vzdělávání jako osvojování vědomostí o minulosti (Hudecová, 2005, str. 26).

Formulaci cílů je v zahraničních dokumentech věnována velká pozornost. Stejně jako u nás jsou vždy a všude právě cíle považovány za kategorii určující smysl i obsah dějepisného vyučování. Zejména pro učitele, který se spolupodílí na obsahu vlastního vyučování, je důležité, aby cílům rozuměl.

Vidíme, že přístupy a cíle výuky historie si jsou v zahraničí velice podobné jako u nás a vycházejí ze stejných východisek a poznatků psychologie i pedagogiky. Velice zajímavě a inspirativně jsou pro výuku historie utvořeny americké standardy vzdělávání, které definují psychické procesy, kterých má být žák schopen. Jsou formulovány s ohledem na psychologické charakteristiky a potřeby žáků.

3.2.2 Teoretická východiska pro utváření standardů USA pro výuku historie

Základní škola má vychovávat k historickému myšlení žáků a k jeho formaci. U dětí ve věku šest až jedenáct let významně přispívá k utváření časových struktur pro organizaci a analýzu informací o minulosti.

Rámcové cíle jsou formulovány v podobě spirály. Nepostradatelnými jsou cíle:

- Žák je schopen informace řadit v čase.
- Buduje čtenářské dovednosti a využívá informačních zdrojů k budování povědomí o minulosti.
- Zpracovává informace.

V základním vzdělávání by děti měly pochopit funkce studia historie, rozumět dějepisnému učivu a mít zájem o poznávání minulosti.

3.2.3 Národní standardy USA pro výuku historie

Americké standardy vyučování historie se opírají hlavně o budování historického porozumění a o budování historického myšlení žáků. Tím jsou určeny i cíle vzdělávání. Výuka je zaměřena tak, aby žáci kladli otázky a používali pro zodpovězení otázek evidenci i zařazovali solidní důkazy na podporu svých odpovědí. Četli historické příběhy, porovnávali nalezené odpovědi s historickými dokumenty, používali artefakty, deníky a další odkazy z minulosti, a tím šli nad rámec skutečností uvedených v učebnicích. Aby brali ohled na historický kontext, ve kterém byly záznamy vytvořeny, a žáci srovnávali názory lidí, kteří v dané době žili.

Aby děti dosáhly historického myšlení, zahrnují standardy také popis jednotlivých schopností a dovedností, které by žáci měli zvládnout. Jsou to jednotlivé cíle výuky historie, které jsou uváděné odděleně, ale jsou vzájemně propojeny. Učitelé z nich mají vycházet podle své potřeby a učebních plánů.

Jednotlivé schopnosti a dovednosti žáků podle amerických standardů:

- chronologické myšlení
 - Žák rozlišuje mezi minulostí, současností a budoucností.
 - Určí časovou strukturu historického vyprávění nebo příběhu – jeho začátek, střed a konec.
 - Stanoví časové pořadí při tvoření vlastního historického příběhu.
 - Orientuje se v kalendáři a v měření času.
 - Interpretuje údaje na časové ose a sám ji vytváří.
 - Porovná různě staré předměty a vysvětlí jejich historickou kontinuitu a změnu.
- porovnávání minulosti s přítomností
 - Identifikuje autora nebo zdroj historického dokumentu nebo vyprávění.
 - Určí příčiny a následky.
 - Určí komu je vyprávění adresováno a jeho účel.

- Rozlišuje historická fakta a jejich výklady.
 - Bere ohled na historický kontext události. Nesoudí minulost výhradně z hlediska současných norem a hodnot.
 - Vychází z údajů historických map a objasňuje informace i podle prostředí, vzdálenostech a přírodních podmínek dané historické doby.
 - Využívá různých organizátorů – tabulky, grafy, Vennovy diagramy.
- historická analýza a interpretace
 - Porovná různé myšlenky, hodnoty a osobnosti.
 - Zvaží více hledisek různých národů, jejich rozdílné motivy, názory, zájmy, naděje a obavy.
 - Analyzuje příčiny a následky, má na paměti příčinné souvislosti a vliv jednotlivce i myšlenek, lidské zájmy a přesvědčení, roli náhody.
 - Nakreslí srovnání jednotlivých období i oblastí a vymezí přetrvávající problémy.
 - Rozliší mezi nepodloženými názory a podloženými hypotézami na základě historických důkazů.
 - Porovná konkurenční historické příběhy.
 - Vnímá výklad historie jako něco, co se může měnit na základě nových informací.
 - Vyhodnotí rozdíl mezi výkladem historika a alternativními výklady minulosti.
 - Uvědomuje si vliv minulosti.
 - výzkumné schopnosti v historii
 - Formuluje historické otázky.
 - Získává historická data z různých zdrojů.
 - Odkrývá sociální, politický a ekonomický kontext historických dat.
 - Identifikuje mezery dostupných záznamů, které nápaditě deduktivně vyplní a sestaví solidní historický výklad.
 - Výklad podpoří historickými důkazy.

- utváření si vlastních názorů a schopnost rozhodování a empatie
 - Identifikuje problémy a problémy v minulosti a analyzuje zájmy, hodnoty, pohledy a názory těch, kterých se situace týkala.
 - Určí různé příčiny současných problémů.
 - Vyhodnotí alternativní způsoby jednání s ohledem na dostupné informace, etické úvahy, zájmy těch, kterých se rozhodnutí týká a dlouhodobé i krátkodobé důsledky pro všechny.
 - Poznává podstatu problému.

Výše zmíněné jednotlivé schopnosti a dovednosti žáků podle amerických standardů nám pojem historické myšlení trochu více přibližují a objasňují, ale stále zůstává otázka, co přesně je historické myšlení, a jak ho ve výuce máme utvářet.

Pojem historické myšlení je souhrn uvažování o historii. Historické myšlení v sobě zahrnuje znalost historických faktů i schopnost tato fakta vzájemně provázat. Umožňuje nám historii interpretovat, analyzovat a nabyté vědomosti používat (Wineburg, 2001).

Historické myšlení je proces, který nás vyzývá k opakovanému promýšlení domněnek o minulosti a k vyvozování důsledků pro přítomnost i budoucnost. Učí nás kriticky myslet a vyhodnocovat získané informace i respektovat hodnocení druhých. Vede nás přistupovat k jednotlivým historickým událostem s výzkumným záměrem. Historické myšlení v sobě zahrnuje schopnost řadit historické události v čase, analyzovat je a umisťovat je do kontextu dějin jako prostředek pro konstruování interpretací (Heykingová, 2004).

Jednou z funkcí historického myšlení je pomoci žákům, aby dělali rozhodnutí, která přináší osobní a společenské dobro (Barton, Levstik, 2011, s. 139). Součástí historického myšlení je rozeznávání různých pohledů lidí na stejnou věc nebo událost a snaha těmto pohledům porozumět (Barton, Levstik, 2011).

U nás se již v 70. letech 20. století Jiránek zabýval otázkou historického myšlení. Škola má vést žáky k pochopení a aplikaci základních principů, pojmů a vztahů, na nichž jsou

vybudována hlavní odvětví současné vědy a kultury, a to pokud možno stejnými postupy, jichž se dnes v oněch oborech skutečně užívá (Jiránek, 1974, str. 3).

Jiránek vychází z předpokladu, že jedním z klíčových pojmů historické vědy je historický čas, a proto si pokládá základní výzkumnou otázku týkající se právě vnímání historického času a vytváření operační představy časové osy žáky v primární škole. Dále dějiny chápe jako sled lidských generací, tedy generací předků a potomků. Z tohoto důvodu si pokládá druhou výzkumnou otázku, která se týká toho, jak si dítě v mladším školním věku vyvíjí chápání genealogických relací, hlavně základní relace otec – syn.

Pokud žáci nechápu historický čas jako jednosměrný „proud“ historických událostí, nemohou historicky chápat sdělované informace o jednotlivých historických událostech (Jiránek, 1974, str. 8). Jiránek upozorňuje na to, že pokud výuka historie probíhá izolovaným představováním jednotlivých historických událostí nebo osobností, děti je chápou subjektivně podobně jako literární vyprávění, nikoli však historicky. Řešení vidí v tom, aby si děti mladšího školního věku postupně časovou osu konstruovaly samostatně na základě svých zkušeností. V tom by jim měla pomoci zavedená soustava časových opěrných bodů jako ráno, poledne, večer nebo názvy dnů v týdnu, které se neustále cyklicky opakují. Žák si například musí uvědomit, že pondělí je po neděli, ale zároveň i před nedělí. Chápání soustav opěrných bodů nemůže být výsledkem pamětního učení. Je podmíněno chápáním konkrétních logických operací. Při výuce je potřeba navozovat otázky, vybízet žáky, aby sami odkrývali systémovost opěrných bodů. Jestliže má výuka rozvíjet operační myšlení žáků, musíme jim klást úkoly na myšlení (Jiránek, 1974).

Dále se Jiránek zaměřuje na pochopení historického času jako na sledu lidských generací, které jsou komplikovány tím, že ve stejnou dobu žije zároveň několik generací.

Vidím, že cíl budovat historické myšlení žáků, je opravdu velice náročný. Myslím si, že je velice úzce propojen s rámcovými cíli jiných vzdělávacích oborů. Velkou propojenost cítím například s cíli matematiky, protože pro historické myšlení je

podstatné operačně myslet. Jasná souvislost a propojenost je zde s matematickými prostředími Hejného, konkrétně s jeho úlohami o věku a prostředím Rodina.

Podstatný závěr, ke kterému Jiránek dospěl, je skutečnost, že žáci jsou schopni chápat genealogické relace, a to už od 2. ročníku základní školy, což ve svém výzkumu potvrdila Vyskočilová. Ta při svém pokusu ve 2. ročníku základní školy navozovala situace, aby žáci odhalovali časové relace dříve – později, a také aby žáci řetězili posloupnosti generací podle relace otec – syn, a tím se učili chápat čas historicky.

4. Obsah výuky

Vím, jakých rámcových cílů mám výukou dějepisného učiva dosáhnout. Stanovím si cíle výukové lekce. Mám ujasněno, co vše chci žáky naučit a kam mají žáci dojít. Ale také musím vědět, na jakém obsahu budu cílů dosahovat. Které učivo se mi na stanovené cíle hodí?

Zjistila jsem, že obsah dějepisného učiva je dlouhodoběji diskutovanou otázkou. Není jasno, jak konstruovat systém dějepisného učiva, aby vyučování základům dějepisu rozvíjelo historické myšlení dětí mladšího školního věku a ovlivňovalo jejich postoje k historicko-společenským událostem. Přestože historie má základní význam při utváření morálně politických postojů (Jiránek, 1974, str. 6).

Po roce 1989 bylo historické učivo na prvním stupni základního vzdělávání značně rozšířeno. Poté vzdělávací programy přinesly učitelům možnost vybírat a strukturovat jednotlivá témata školního kurikula tak, aby vedla k dosahování požadovaných cílových kompetencí. Ale jeden z problémů spočívá v tom, že ani dnes učitelé neznají jasně cíle a místo výuky sociálně-vědních oborů ve škole. RVPZV ukazuje jistý směr a otevírá prostor pro nejrůznější cesty jeho sledování (Dvořáková, Dvořák, 2005). Otázka ale je, nakolik učitelé umí využít své možnosti vybrat a strukturovat témata do jednoho smysluplného celku. Vybrat, co je pro žáky primární školy nejdůležitější, a pak toto své rozhodnutí před veřejností obhájit. Jen omezené množství obsahu učiva nám umožní jít ve výuce do hloubky, a tudíž žáci mohou do tématu proniknout a pochopit souvislosti. Vyžaduje to však, aby školy při tvorbě svého kurikula našly odvahu k rozhodnutím hledajícím rovnováhu mezi znalostí minulosti a potřebami současnosti a kladoucím důraz na hloubku, ne na šířku poznání. Jinak budou učitelé ve snaze probrat co nejvíce látky stále dávat přednost tradičním výukovým metodám před přístupy, jež vedou k porozumění na pojmové úrovni a vybudování sítě pevných spojení mezi důležitými pojmy a generalizacemi (Dvořáková, Dvořák, 2005, str. 223).

I v zemích, kde jsou s decentralizovanou tvorbou kurikula velké zkušenosti (např. v USA), jde o závažný problém. U nás navíc zjistila J. Stará, že učitelé jsou spokojeni s nynější koncepcí vlastivědy, kdy takřka chybějí současná společenskovědní témata a

zdůrazňuje se spíše vlastenectví založené na znalosti „slavné minulosti“ než občanství opírající se o porozumění demokratickým mechanismům. Za těchto okolností hrozí, že reforma přinese jen výuku starých obsahů modernějšími didaktickými postupy (Dvořáková, Dvořák, 2005, str. 219). Navíc podle mé vlastní zkušenosti obsah výuky na školách mnohdy učitelé volí nejčastěji podle zvolených učebnic, kterých je na našem trhu velké množství, ale ne všechny odpovídají cílům vzdělávání uvedených v předcházející kapitole. Obsahy v nich většinou zdůrazňují pohled české strany. Například útoky českých vojsk na ostatní státy bývají vyzdvihovány jako projev politické zdatnosti, opačně útoky na české země jsou interpretovány jako ohrožení českých zájmů. V obou případech použité citově vypjaté formulace jasně naznačují stanovisko.

Výuka dějepisu by měla respektovat oddělení výkladu historie od propagandy a mýtů, mít úctu ke kriticky zjištěným faktům a tolerovat různé jejich interpretace. Žáci by měli mít na mysli, že odpovědi na historické otázky nikdy nejsou konečné, že podléhají diskuzi a neustále se vyvíjejí. Také by měli přiměřeně svému věku pracovat se zdroji historického poznání (Labischová, Gracová, 2008).

Záměry dějepisného vyučování jsou ovlivněny pojetím dějin. V pojetí sociálně ekonomickém jde o materialistické pojetí. Upřednostňuje vývoj velkých společností a jejich úsilí o sociální spravedlnost a hmotnou kulturu prostých lidí. V pojetí liberálně demokratickém se zaměřujeme na dějiny civilizací, jejich úsilí o občanské svobody a lidská práva. Zabýváme se úlohou jedince v dějinách. Náboženské pojetí staví do popředí duchovní sféru člověka (Labischová, Gracová, 2008).

Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo chápáno jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí.

Na základě poznání sebe a svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům, včetně situací ohrožení, učí se vnímat současnost jako

výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládnutí nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

Vzdělávací oblast tak připravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech *Člověk a společnost*, *Člověk a příroda* a ve vzdělávacím oboru *Výchova ke zdraví*.

4.1 Učivo

- orientace v čase a časový řád – určování času, čas jako fyzikální veličina, dějiny jako časový sled událostí, kalendáře, letopočet, generace, **denní** režim dne, roční období
- současnost a minulost v našem životě – proměny způsobu života, bydlení, předměty denní potřeby, průběh lidského života, státní svátky a významné dny
- regionální památky – péče o památky, lidé a obory zkoumající minulost
- báje, mýty, pověsti – minulost kraje a předků, domov, vlast, rodný kraj

Právě výběr učiva úzce souvisí s problematikou vzdělávacího obsahu. Je to mimo jiné i hledání poměru mezi dějinami lokálními, regionálními, národními, státními, evropskými a globálními, tak i jednotlivých dimenzí společenského života a otázkami obtížnosti dějepisného učiva (Labischová, Gracová, 2008).

Problém výběru adekvátního učiva provází i výuku dějepisu na druhém a třetím stupni vzdělávání. Je totiž důležité, aby vzdělávací obsah odpovídal jak struktuře vědního

oboru, tak možnostem žáků vzhledem k jejich věku. A proto vzniklo několik teorií, jak problém výběrovosti řešit (Labischová, Gracová, 2008). Teorie sice vznikly pro vyšší stupně vzdělávání, ale domnívám se, že mohou být velice zajímavé a inspirativní i pro učitele primárního vzdělávání.

- Liberální teorie rezignuje na podání celkového obrazu historického vývoje a na systematickosti výkladu. Hlavní kritérium výběru je motivace žáků a důraz klade na jejich aktivitu.
- Teorie exemplárnosti se orientuje na vybraná paradigmatu. Výklad není zcela soustavný a chronologicky úplný, ale předpokládá systematizaci poznatků a vytváření určitých kognitivních struktur.
- Systémově strukturální teorie se snaží o co největší přiblížení obsahu systému historické vědy. Předpokládá schopnost žáků srovnávat historické jevy a z nich usuzovat.
- Teorie kmenového a podpůrného učiva se zaměřuje na kmenové učivo, které žákům představuje základní přehled o historickém vývoji. Podpůrné učivo je zaměřeno na vybraná témata, která jdou více do hloubky.

Jak už jsem se zmiňovala, výběr učiva, které bude odpovídat cílům vzdělávání, je u nás diskutovanou otázkou i pro učitele historie na 2. a 3. stupni vzdělávání. Kamil Činátl se s ohledem na svou vlastní praxi gymnaziálního učitele dějepisu zamýšlí nad tím, k čemu historické vědění slouží. Jaké dějiny a proč by měli studenti znát (<http://www.ustrcr.cz/cs/skupina-vzdelavani#priloha2>).

Říká, že dějiny vždy byly ve službách nějaké ideologie či vládnoucího diskursu. Školní dějepis měl nad sebou vždy nějaký autoritativní metapříběh: o evropské civilizaci, o katolicismu, o malém velkém národě, o boji proti vykořisťovatelům za sociálně spravedlivý svět. Dnešní doba takový příběh naštěstí postrádá. Osobní identita dnešních dětí a mladých studentů se již nerodí v tak úzké vazbě na historické vědomí národa. Ovšem podle Kamila Činátla to pozici učitele dějepisu spíše komplikuje.

Zájem o historii klesá a učitel si ji musí získávat. V úvodu své diplomové práce jsem se zabývala otázkou, proč má učitel do své výuky historii zařazovat. Kamil Činátl

upozorňuje, že stejnou otázku si kladou jeho studenti. K čemu jim vzdělání v oblasti historie vlastně je, když chtějí jít dále studovat práva, ekonomii nebo medicínu. To mě utvrzuje v tom, že učitel, který ví, co a proč učí, si cíle vzdělání nemůže nechávat pouze pro sebe. Žák v kterémkoliv věku potřebuje cíle učení znát. Myslím si, že když moji žáci znají cíle hodiny, nemusím pracně získávat jejich spolupráci. Žáci mají k učení mnohem větší vnitřní motivaci. Dokáže-li dnes učitel žáky přesvědčit, že má historické vzdělávání smysl, má vyhráno. Učitel ovšem sám musí být přesvědčen o smysluplnosti své práce.

Dále Kamil Činátl upozorňuje na fakt, že moderní dějiny studenty přirozeně zajímají víc, protože se více spojuje s jejich přítomností. Přesto jsou nuceni se k nim prokousávat skrze ročníky starověku a středověku. Nejde mu o vyloučení starších dějin z výuky, nýbrž o přeskupení či provázání látky tak, aby se studenti k moderním dějinám dostali již od počátku. Pokud toto trápí učitele na gymnáziu a vidí v tom jednu z možností vzrůstajícího nezájmu studentů o historii, která se jich v tomto případě nedotýká a nevidí žádné souvislosti s jejich vlastním životem, ptám se, jak může historická témata starověku a středověku vnímat žák na prvním stupni základní školy. Žák, který se teprve učí vnímat historický čas, jak si může představit tak dávnu minulost a spojit si ji s vlastní historií a vlastním životem.

Kamil Činátl vidí zájem studentů především o jejich vlastní dějiny a o to, jak je získat. Široké možnosti mu v tomto nabízí prolínání historie národů a států s dějinami rodiny. Prizmatem rodinných příběhů si každý uvědomí, že neosobní historické události z učebnic dějepisu nějakým způsobem zasáhly i jeho vlastní svět, že se nějakým způsobem otiskly v sociálním statutu a historické paměti jeho rodiny. Dějiny se tak stanou i jeho vlastním příběhem, o nějž se prostě musí zajímat. S podobným efektem využívá i dobová propagandistická díla. Zejména v případě výuky moderních dějin by škola neměla historické vědění prezentovat jako hru na přiřazování událostí k letopočtům a naopak, ale jako otevřený problém, k němuž neexistuje jednoznačná a předem daná odpověď. Jako otázku, s níž si musí student sám poradit.

Pro mě je velice zajímavé, že učitele historie na všech stupních vzdělávání trápí podobné otázky, kterými se zabývají. Co je ještě zajímavější, je fakt, že přicházejí s velice podobnými způsoby jejich řešení.

Myslím si, že by měla být mnohem větší spolupráce učitelů na jednotlivých stupních vzdělávání. I návaznost jednotlivých tříd by jistě dávala žákům ale i učitelům mnohem větší smysluplnost. Zvlášť když učitelé na všech stupních přicházejí s aplikací podobných myšlenek, je velká škoda, že se společně nesdílí jejich zkušenosti a reakce žáků a studentů na jednotlivá témata. Přijde mi, že si nyní na školách každý pedagogický sbor musí poradit sám a vše vymýšlet od začátku na základě pouze svých znalostí, postojů, domněnek a zkušeností. Při tom právě komunikace mezi námi učiteli by nám práci mohla velmi usnadnit. Každá zkušenost dobrá i špatná nás může v uvažování nad tématy, učivem, metodami i například v tvorbě ŠVP velice posunout.

5. Principy poznávání při vyučování historie na primární škole

„Dítě se nemá učit o světě, ale poznávat svět.“ (O. Chlup)

Musím hledat metody a formy vyučování historie, které mi pomohou dosahovat stanovených cílů a zároveň budou korespondovat s obsahem výuky. Při jejich výběru uvažujeme nad poznatky ontogenetické psychologie.

5.1 Psychologická východiska

Chápeme minulost na základě přítomnosti, a proto musíme pamatovat na duševní vývoj a předchozí znalosti dětí. Přistupujeme k dětem na základě jejich mentálních schopností a podle nich volíme vhodné metody (National Standards for History, 1996).

5.1.1 Charakteristika žáka ve druhém období na prvním stupni ZŠ

Dítě ve druhém období prvního stupně bývá ve věku od 9 až do 12 let. V tomto období se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy. Psychologicky je období charakterizováno jako věk střízlivého realismu. Dítě chce pochopit okolní svět a věci v něm. Podle německého psychologa O. Kroha se dítě z naivního realismu stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu je kriticky realistický, protože se již ohlašuje blízkost dospívání. Ovšem zde hodně záleží na postojích vychovatelů, jestli kritičnost školáka vůči autoritám tolerují, podporují, nebo zda ji potlačují (Langmeier, 1998).

Dítě tím, že se vymaňuje z naivního realizmu, začíná chápat, že věci, jak je právě vnímá, by vypadaly jinak, kdyby je vidělo z jiného místa. Jejich stav je tedy jen jedna z možností, nikoli jediná možná skutečnost (Jiránek, 1974).

Podle Piageta je dítě schopné přejít od materiální činnosti v činnost představovanou. Dítě v mladším školním věku dosahuje konkrétně operačního myšlení. Dítě chápe

relace (nutné vztahy), když se vztahují ke konkrétním předmětům, které mohou děti vnímat, konstruovat nebo si představit (Jiránek, 1974).

Dítě chce být plně aktivní ve svém vztahu ke světu. Rodina a škola, které ho vede jen k přejímání poznatků a způsobů chování, nevyužívají jeho vývojových možností. Pouhé pasivní přijímání totiž nevyhovuje psychickému zaměření dítěte. Dítě chce věci prozkoumat, a to skutečnou činností (později v dospívání prozkoumává věci v mysli). Ukázalo se, že nejhůře se učily děti, kterým se dostalo jen slovního výkladu učiva. Lépe již děti, které k výkladu viděly vyložené vztahy na obrázcích, ale nejlépe na tom byly děti, které měly k výkladu a ilustracím navíc možnost aktivně samy experimentovat. Ve druhém období se sociální vazby mezi žáky dostávají na vyšší úroveň, struktura zájmů se krystalizuje a formují se životně důležité postoje. Z. Matějček toto období rozlišuje jako střední školní věk (Langmeier, 1998).

Dítě samo sebe zařazuje do společnosti a uvědomuje si svou roli v ní. Chápe jak je vázané na přírodní zákony a na pravidla společnosti. **Však stále není schopno** chápat definice, provádět deduktivní úsudky a formálně logické důkazy (Jiránek, 1974).

5.1.2 Kognitivní funkce

Kognitivní (poznávací) funkce jsou jednou z hlavních oblastí lidské psychiky, jejich centra jsou uložena v různých částech mozku. Jejich prostřednictvím vnímáme svět kolem sebe, jednáme, reagujeme a zvládáme různé úkoly. Myšlenkové procesy nám dávají možnost učení, zapamatování si, přizpůsobování se neustále se měnícím podmínkám okolního prostředí.

Představy se vyznačují konkrétností a živostí. Představy žáka ve vyučování nahrazují pojmy a jsou těsně spojeny s jeho bezprostředními zážitky (Langmeier, 1998). Představa je vyvolaný názorný obraz věcí a událostí, které jsme dříve vnímali, ale i vytváření komplexních a jednoduchých nových obrazů. S. L. Rubinštejn (1967, str. 311) ji vymezuje takto: Představa je reprodukováný obraz předmětu, založený na naší minulé zkušenosti.

Paměť žákovi umožňuje uchovávat minulou zkušenost. Pro dětskou paměť je charakteristická velká názornost a konkrétnost. Psychologický slovník (Hartl, 1993) paměť definuje jako schopnost přijímat, podržet a opětovně vyvolávat minulé jevy.

Schopnosti dítěte tohoto věku zahrnují operace rozlišování a třídění osob, předmětů nebo jevů podle různých kritérií. Dále dítě zvládá operace inkluze a dokáže například sloučit různá zvířata do jednotlivých kategorií a rozpoznat odlišné skupiny. Zvratné myšlení mu umožňuje porozumět stálosti množství a decentrace mu umožňuje nahlížet na určitý jev z různých pozic, protože rozumět přírodě a společnosti znamená dívat se na věci z několika stran (Helus, 2009).

5.2 Metody a organizační formy

Poznatky vývojové psychologie, které zdůrazňují potřebu dítěte mladšího školního věku být aktivní, i cíle základního vzdělávání nejlépe korespondují s uplatňováním konstruktivistických způsobů učení. Měli bychom při výuce vycházet ze zkušeností a představ žáků. Pracovat se socio-kognitivním konfliktem a vyvolávat problémy, které může žák řešit. Uplatňovat metody činnostního a prožitkového učení a klást důraz na kooperativní výuku. Vhodné je i využívání projektové výuky.

Při výuce historie bychom měli usilovat o maximální možné přiblížení práce odborného historika, a proto můžeme také uplatnit formy v mimotřídním a mimoškolním prostředí jako jsou návštěvy knihovny, archivu, muzea nebo kulturní památky.

V kapitole o historickém myšlení a jeho utváření jsem zmiňovala, že pokud má vyučování rozvíjet operační myšlení žáků, musí jim učitel klást úkoly na myšlení, a že chápání soustav opěrných bodů nemůže být výsledkem pouze pamětního učení. Velmi důležitým momentem při zadávání úkolů je jejich slovní formulace (Jiránek, 1974). Dítě by mělo pracovat s vlastní zkušeností. Nemělo by své zkušenosti předčasně odosobňovat nebo memorovat přímo pevná schémata. Naopak má se svou vlastní zkušeností pracovat tak dlouho, dokud sám nedojde k podstatě jevu. Například při práci s genealogickým stromem by toto schéma nemělo být východiskem činnosti, ale naopak výsledkem činnosti žáka (Vyskočilová, 1974).

Pochopí-li dítě termín, ještě nemyslí operačně. Proto při výuce operačního myšlení v genealogii Vyskočilová rozlišuje dva stupně problémového vyučování. První z nich je vyučování pojmem a principům. Učitel je dítěti předkládá hotové. Dítě ve snaze je pochopit je zařazuje do systému zkušeností a slov, který ovládá. Protože jeho výbava je ještě malá, hledí se poučit od druhých. Druhý stupeň ukládá žákovi úkol. Nejde tu tedy o porozumění hotovému, z vnějšku danému pojmu, ale o uskutečnění něčeho nového. Podaří-li se dítěti úkol splnit, změní tím své myšlení celkově. Teprve v druhém případě můžeme mluvit o operačním myšlení (Vyskočilová, 1974, str. 550).

Díky vlastním prožitkům jsou žáci schopni samostatně sestavit kalendář. Každý den a každá denní doba je v našem životě i v životě dítěte naplněna specifickými činnostmi i pozorovatelnými změnami. Víme, že děti na konci předoperačního období si vybaví své činnosti, které dělají ráno, v poledne, večer a umí si představit sled podobných činností budoucích. Z toho Vyskočilová vycházela při budování představ o historickém čase. Při svých výzkumech zjistila, že děti poznávaly hlavně díky činnostem, ne ze slov (Vyskočilová, 1976).

Velkou škálu výukových metod a strategií při výuce historie, které odpovídají všem požadovaným principům, nám nabízí i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Co je to kritické myšlení? Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritickému myšlení učí, si každá osoba vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás (Klooster, 2000, str. 8). Získání informace je východiskem, ale nikdy není cílem kritického myšlení. Vychází z vlastních zkušeností žáků a předchozích znalostí. Je to proces, který provádějí studenti, učitelé, ale i vědci s fakty, které se dozvěděli (Klooster, 2000).

Kritické myšlení začíná otázkami a problémy, které se mají řešit. Zvědavost je totiž základní vlastnost života (Klooster, 2000, str. 8). Brazilský pedagog Paolo Freire tvrdí, že se studenti učí nejlépe, když nalézají, jak skutečné problémy souvisejí s jejich osobní zkušeností – problémy ekonomické, společenské, politické a mocenské – a když využívají pramenů a prostředí třídy a školy k tomu, aby našli nějaká řešení (Klooster, 2000). Model učebního procesu se skládá z fáze evokace, uvědomění a reflexe.

Podle amerického filozofa vzdělávání Johna Dewey kritické myšlení začíná tam, kde začíná zapojení studenta do problému. Když žáci sbírají údaje, rozebírají texty, zvažují různé pohledy na stejnou věc (Klooster, 2000). Myslím si, že tyto myšlenky odpovídají i principům budování historického myšlení žáků.

Filozofka Hanna Arendtová říká: „K dosažení výtečnosti je vždycky potřeba přítomnosti druhých lidí.“ Když diskutujeme, čteme, nesouhlasíme, tak prohlubujeme naše vlastní postoje a názory i můžeme na základě argumentů přijímat názory a postoje druhých. Učíme se postoj k toleranci, naslouchání druhým i zodpovědnost za své vlastní stanovisko (Klooster, 2000). A proto je nezbytné využívání kooperativního učení. Rozdělení žáků do skupin nám ale nezaručuje kooperaci mezi jejími členy. Proto bylo vymezeno pět základních principů kooperativního učení (Nezvalová, 2000).

- Pozitivní vzájemná závislost – Aby skupina uspěla, musí uspět každý její člen. Žáci si musí vzájemně pomáhat i si nechat pomoci. Princip můžeme naplnit například rozdělením rolí ve skupině, rozdělením textu na části, rozdělení fází plnění úkolu.
- Individuální zodpovědnost – Každý je odpovědný za splnění své části a svou práci demonstruje před ostatními. Princip lze naplnit například kontrolními otázkami, testem pro jednotlivce.
- Přímá interakce – Každý při plnění úkolu může kdykoliv diskutovat s ostatními a získat od nich pomoc. Princip lze naplňovat vhodnou velikostí skupin (3 až 6 členů) a jejím pracovním prostorem (umístěním židlí).
- Sociální a kooperativní dovednosti jako prostředek i výchovný cíl – Skupina funguje efektivně, když její členové komunikují, důvěřují si, pomáhají si, kontrolují si řešení a ověřují porozumění. Princip lze naplnit rozdělením rolí ve skupině, pravidly chování a jednání.
- Reflexe a hodnocení – Princip je naplňován stanovováním kritérií hodnocení a formulováním reflektivních a hodnotících otázek.

5.3 Didaktická média pro výuku historie

Výuka historie ve školách nemůže pracovat s bezprostřední historickou zkušeností žáků, nenabízí se nám možnost přímého nazírání historické reality, a proto má velký význam využití prostředků, které přispívají k názornosti a usnadní žákům utváření historických představ. Žádoucí je hlavně využití médií jako zdroje nových poznatků (Labischová, Gracová, 2008).

Jedním z hlavních hledisek třídění didaktických médií je míra jejich autenticity. Rozlišujeme je tedy na:

- historické prameny – listiny, kroniky, dokumenty, vyprávění pamětníků, umělecká díla, fotografie, historické mapy, stavební památky, nástroje, zbraně, dobové filmy apod.
- média zprostředkující s určitým prvkem autenticity – literatura faktu, historická beletrie, naučné slovníky, výklad odborného historika, historické atlasy, reprodukce uměleckých děl, dokumentární filmy s historickou tematikou, modely historických staveb apod.
- zprostředkující média – výklad učitele, učebnice, školní atlasy, časové přímky, nástěnné obrazy apod.

6. Projekty a výukové strategie v oblasti historického myšlení žáků primární školy

Efektivní výuka historie na prvním stupni ZŠ i rozvoj historického myšlení je součástí několika domácích i zahraničních výzkumů a projektů. Z toho jich velké množství vzniklo v anglosaském prostředí a v USA. Pro srovnání různých přístupů k výuce jednotlivých témat historie zde popíši některé příklady z výuky, které mě osobně přišly velice inspirativní a dobře použitelné i na prvním stupni ZŠ. Vybrala jsem si některé zajímavé přístupy a projekty ze zahraničí i ty, které vznikly v posledních letech u nás.

6.1 Řekni mi o sobě

Učitelé se musí rozhodnout, jakým způsobem přiblíží svým žákům významné historické události. Na první pohled se může zdát, že historie je žákům mnohem vzdálenější než třeba jejich mateřský jazyk, matematika nebo přírodní vědy. Protože dokonce i malé děti jsou obeznámeni s tím, jak mluvit, počítat a kolem je obklopuje příroda, ale svět minulosti se zdá být ve své podstatě abstraktní a vzdálený. Někteří pedagogové dokonce tvrdili, že historie je tak daleko od dětské zkušenosti, že na její studování jsou připraveni až na střední škole (Barton, Levstik, 2011).

Rodinná historie pomáhá žákům propojit vzdálená historická témata s jejich vlastním životem a jejich zkušenostmi mnohem lépe než popis těchto témat v učebnici. Zážitky jejich prarodičů dětem pomáhají se přiblížit i k dalším neznámým lidem, kteří žili právě ve stejné době jako jejich prarodiče (Barton, Levstik, 2011).

Historie vede žáky k tomu, aby se nezajímal jen o sebe. Přispívá k jejich demokratické účasti tím, že podporuje žáky, aby přemýšleli například o přistěhovalectví a vzali v úvahu životy lidí, kteří přišli z různých zemí, jejichž situace byla jiná. Uvědomit si, že tito lidé pocházejí z různých zemí, mají různé názory a postoje. Žáci začali nalézat podobnosti mezi minulostí a přítomností také tím, že zjistili, že jejich příbuzní byli v mnoha ohledech stejní jako oni dnes, ale v mnoha ohledech se lišili – v módě, ve

hrách, které hráli a v technologiích, které používali. Pro pochopení generací je důležité najít právě to, v čem jsou si vzájemně podobné a v čem se liší (Barton, Levstik, 2011).

Barton a Levstik popisují, jak se žákům líbilo vést pohovory se svými prarodiči, a poté jejich příběhy vyprávět ve třídě. Ve svých prezentacích a dokumentech žáci využívali i rodinných fotografií. Pátrání po historii rodiny je v USA velice úspěšná, i protože spojuje spolupráci školy a rodiny, a proto děti chodí domů a říkají: „Řekni mi něco o sobě.“

6.2 Zosobňování

Uplatňování přístupu zosobnění (personification) je přijetí obsahu za své. Historie je všechno, co se kdy stalo. Pro studenty bylo obtížné určit příčiny historické změny. V tom by jim měl pomoci přístup zosobňování, protože žák poznává nové věci tak, že je vztahuje ke svému vlastnímu životu a své přítomnosti a nahlíží na ně přes své vlastní prožívání (Halldén, 1998). Různé výzkumy, které uvádí Cooperová (2007), Levstiková a Barton (2011) a také Jiránek (1974), nám říkají, že dětské porozumění historii je závislé na tom, jak moc dítě rozumí konkrétní situaci, ve které se osoba v minulosti ocitla, dále na dosavadních vědomostech a představivosti dítěte.

Jedna z forem zosobnění je vžít se do „velké osobnosti“, která v minulosti vládla. Tato personalizace je častější u mladších dětí (Halldén, 1998). Zdá se mi nejvhodnější pro využití na prvním stupni ZŠ.

Další náročnější forma je přiřazení duševních stavů na osoby, které vystupují v historii. Tuto formu personalizace by bylo možné lépe nazvat „splynutí s duší osobnosti“ (mentalization). Asi před deseti lety bylo ve Švédsku mnoho lidí, kteří neměli zájem o minulost. Spekuluje se, že tento fakt by mohl být způsoben tím, že švédská historie byla poznamenána více než sto lety míru, že ve Švédsku nikdy nebyla okupace, ani se nebojovalo v občanské válce a tak dále. Zájem lidí o historii se ale změnil, když se do švédštiny přeložily knihy jako *Montaillou*, okcitánská vesnice v letech 1294 – 1324 od autora Emanuel Le Roy Ladurie a *Sýr* a *červi* od autora Carlo Ginzburga. Najednou se o historii zvedl zájem. Snad zřejmý dřívější nedostatek zájmu o historii nebyl způsoben

tím, že Švédi mají nedostatek národní slávy, ale možná byl nezájem způsoben tím, že se historie obecně prezentovala jako akademická historie vyznačující se strukturálními popisy a vysvětlováním pramenů. Nezvyklý zájem o historii totiž přinesla prezentace historie, která souvisí s příběhy našich předků. Tento zájem se stal opravdu živým (Halldén, 1998).

Další formy zosobňování mi připadají hodně náročné na představivost, zkušenosti i znalosti dětí, a proto si myslím, že jsou pro mladší žáky nevhodné.

6.3 Zmizelí sousedé

Zmizelí sousedé je projekt Židovského muzea v Praze, který vybízí mladé lidi ve věku 12 až 21 let, aby pátrali po sousedech, kteří z jejich nejbližšího okolí zmizeli převážně v období druhé světové války na základě postupně uplatňovaných norimberských zákonů. Jde o projektové vyučování, v němž z žákovských a studentských prací vznikla ojedinělá putovní výstava s těžištěm na příbězích spolužáků nebo stejně starých dětí, které žáci získávají ve výpovědích svědků a pamětníků. Výstupem projektu je tedy příprava panelu vhodného pro společnou výstavu. Cílem je zpracování období holocaustu v souladu s RVP na všech vzdělávacích úrovních a zároveň je to výzva k setkání s poslední generací svědků událostí holocaustu (<http://www.zmizeli-sousedce.cz/>). Nabízí žákům a studentům možnost formulovat nové otázky. V projektu žáci pátrají jako historikové, využívají stejné postupy a metody, tudíž rozvíjí i své historické myšlení i dosahují klíčových kompetencí.

Mezi zmizelé sousedy v období od roku 1938 patří židé, Romové, čeští intelektuálové, lidé s handicapem a lidé jakkoli odlišní. Žáci čerpají ze svědectví pamětníků a svědků událostí té doby i z údajů z písemných materiálů (jsou nutné nejméně tři zdroje regionálních pramenů).

Projekt byl oceněn v roce 2008 Zlatou hvězdou Evropské komise jako inspirativní příklad aktivního občanství. Výstavy v jazykových úpravách putují po českých, amerických, kanadských, německých a italských školách a institucích, včetně velvyslanectví a českých center.

6.4 Naši nebo cizí

Projekt Naši nebo cizí? je projektem Židovského muzea v Praze v partnerství s Institutem Tereziánské iniciativy. Snaží se zvýšit kvalitu vzdělávání o moderních židovských dějinách, otvírat nová či málo známá témata a umožnit ve výuce využití nových dokumentů a výpovědí pamětníků. Cílem projektu je o židovských dějinách vytvořit výukové materiály. Klade důraz na vyprávění dějin skrze příběhy jednotlivých a běžných lidí, s důrazem na každodennost a na střetávání a kulturní výměnu mezi židy a nežidy. Usiluje o integraci židovských dějin a dějin antisemitismu do výuky jako nedílné součásti českých dějin. Snaží se židy neukazovat jen jako pasivní oběti pronásledování. Podporuje porozumění mezi lidmi s odlišným náboženským vyznáním, barvou pleti a původu. Vytváří tolerantní občanskou společnost citlivou na projevy bezpráví, rasismu a xenofobie (<http://www.nasinebocizi.cz>).

V rámci projektu vyšla i publikace, kterou učitelé mohou získat zdarma, a obsahuje celkem čtyři svazky – učebnici k netradičním tématům, 15 rozhovorů s pamětníky, metodické materiály a příručku pro pedagogy.

6.5 Dějiny na vlastní kůži

Občanské sdružení PANT vydalo v roce 2013 vzdělávací DVD nazvané Dějiny na vlastní kůži, které představuje v pěti filmových dokumentech výrazné české osobnosti, do jejichž životů významně zasáhly události 20. století. Dokumenty jsou připraveny jako moderní praktická pomůcka pro výuku na základních i středních školách. Kromě dokumentárních filmů obsahuje DVD historické studie, prezentace k jednotlivým historickým obdobím, dobové fotografie, soudobé texty i metodické listy.

Na DVD nalezneme filmy, které nepřesahují stopáž 15 minut. Setkáme se s příběhem leteckého mechanika australské bombardovací perutě Milanem Trunkátem, pamětníci odsunu sudetských Němců Liselote Židovou, Marlene Wetzel Hackspacher a Helgou Heller i s bývalým muklem Františkem Zahrádkou, který prožil peklo uranových pracovních táborů. Petruška Šustrová a Jiřina Šiklová vzpomínají na

roli žen v českém disentu a Jan Urban, jeden ze zakladatelů Občanského fóra, se ohlíží za listopadem 1989 a polistopadovým vývojem (<http://www.pant.cz/>).

7. Empiricko-didaktická část

Ve své diplomové práci jsem si zadala cíl, hledat a navrhnout možnosti efektivní výuky historie v primární škole. V teoretické části se mi podařilo nalézt psychologická a oborově didaktická východiska, která jsem využila k navržení výukových lekcí.

7.1 Sledovaná skupina žáků

Navržené výukové lekce proběhly v 2. ročníku Základní školy u Říčanského lesa, Říčany. Ve třídě působím jako třídní učitelka od září 2014. Třída je složená z 27 žáků, 13 dívek a 14 chlapců. Základní škola je spádová a zaměřuje se na mezipředmětové vztahy a kooperaci při výuce. Říčany jsou vyhledávanou lokalitou ekonomicky dobře situovaných rodin. Žáci ve třídě jsou velice bystrý a v rodině jsou vedení k tomu, že vzdělávání je hodnota. Již z rodiny většina žáků přichází do školy s vnitřní motivací k učení.

7.2 Výzkumné otázky a metoda získávání dat

- Do jaké míry jsou žáci 2. ročníku základní školy schopní porovnat a popsat historickou kontinuitu a změnu předmětu?
- Do jaké míry jsou žáci 2. ročníku základní školy schopní konstruovat časovou osu a dále ji využívat pro časové zařazení událostí?

Výzkumné otázky jsem volila na základě výzkumů Vyskočilové a na základě jednotlivých schopností a dovedností, které má žák v 2. ročníku, a které vedou k budování historického myšlení. Žáci nejprve musí začít rozlišovat mezi minulostí, přítomností a budoucností, poté na základě svých prožitků řadí data a tím i jednotlivé události nebo předměty chronologicky za sebou. Zajímá mě, do jaké míry jsou toho žáci ve 2. ročníku schopni.

Sběr výzkumných dat probíhal prostřednictvím zúčastněného pozorování, které můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflektivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat (Švaříček, Šed'ová, 2007,

str. 143). Účelem je získat podrobnější popis jednotlivých jevů. Skládá se více z podrobnějšího popisu jednotlivých situací (Švaříček, Šed'ová). Tuto metodu jsem si vybrala, protože je sice velice náročná, ale je nejvhodnější do školní třídy a výuky. Také je pro mě vhodná, protože ve třídě působím od září 2014 a děti pozoruji každý den. Tudíž dokážu porovnat jejich dlouhodobější vývoj. Ve výukových lekcích budu využívat hodně kooperace mezi žáky, abych měla možnost být více pasivní, poslouchat rozhovory žáků a zapisovat sebraná data. Záznamy si povedu do vytištěných příprav.

7.3 Vyhodnocování a interpretace dat

Záznamy z pozorování podrobím systematické analýze a interpretaci. Budu k tomu využívat dvě strategie. První je redukce pomocí parafrázování a druhá je rozkrytí významů skrytých ve sdělení žáků (Švaříček, Šed'ová). Tím sebraná data nejprve zúžím na části, které se týkají mých výzkumných otázek, a poté je rozšířím na obecnější předpoklady.

7.4 Příprava na výzkum

Na škole v mé třídě 2. A probíhá od 1. ročníku pilotáž učebnicové řady Lili a Vili od nakladatelství Klett. Historické učivo 2. ročníku je zahrnuto v kapitole nazvané Kdysi dávno. Jen v matematice učím podle učebnic autorského kolektivu pana profesora Hejného, které vyšly u nakladatelství Fraus. V době realizace lekcí na historické učivo, měli žáci probraná předchozí témata kalendář a rodina, která jsem využila jako přípravu pro budování jejich historického myšlení.

V tématu kalendář je dílčí výstup v našem ŠVP: *Žák vysvětlí pojmy kalendářní rok, školní rok, roční období, měsíce, týdny, dny, hodiny, minuty*. Již jsem zmiňovala, že podle Jiráňka je jedním z klíčových pojmů historické vědy vnímání historického času. Má-li se dítě naučit chápat historický čas, musí se nejdříve naučit umisťovat událost mezi jiné veřejné události podle vztahu „dříve – později“. Má-li se tomu naučit, nemusí a dokonce ani nemůže pracovat s jiným materiálem než s materiálem vlastních zkušeností (Vyskočilová, 1976, str. 342). Z toho mi plyne, že dříve než se žák naučí vnímat čas historicky, musí se nejprve naučit v čase orientovat. Opěrným časovým

bodem, který platí obecně pro všechny děti, je prožitek. Každý den a každá denní doba dítěte je naplněna stejnou činností, jakou je například snídane, vyučování ve škole, hraní si, spánek nebo pozorovatelnými změnami například světlo a tma (Vyskočilová, 1976). Pochopila jsem, že žáci ve druhém ročníku ZŠ se zcela neorientují v kalendářním a školním roce, když se mě před Vánoci ptali, do které třídy budou chodit po prázdninách a zda budu stále i v novém roce jejich paní učitelka.

Inspirovala jsem se výzkumem Vyskočilové a pokusila se nechat děti sestavit náš vlastní třídní kalendář na rok 2015, do kterého jsme společně označili narozeniny nás všech a důležité termíny pro naši třídu jako například odjezd na školu v přírodě, prázdniny, vysvědčení. Než jsme ale byli schopni kalendář sestavit, hledali jsme s dětmi odpovědi na otázky: Který je dnes den? Který den byl včera? Který den jsi měl/a loni narozeniny? Který den budeš mít letos narozeniny? Který den je po neděli? Může být čtvrtek před středou? Prosinec je sice po lednu, ale může být i před lednem?

Vyskočilová (1976) uvádí, že při jejím výzkumu dětem nepomohla etymologie slov při určování „dříve“ a „později“. Dětem v mé třídě naopak pomohla velmi. Snažím se učit konstruktivistickým způsobem a v českém jazyce se hodně zabýváme významem a původem slov, a snad i proto děti naopak samostatně přišly na to, že etymologie pojmenování jednotlivých dnů i měsíců souvisí s jejich pořadím a změnami v přírodě.

Děti na otázku, zda může být čtvrtek před středou, reagovaly zcela rozhodně, že nemůže, takže stejně rozhodně jako žáci druhého ročníku u Vyskočilové. Na změnu jejich myšlení stačila moje otázka: „Co jsi dělal minulý týden ve čtvrtek?“ Hned se u některých ozvalo: „Aha!“ Ti to posléze vysvětlili i ostatním pomocí modelování kartiček s názvy dnů v týdnu. Aplikace tohoto poznání na měsíce a roky byla zcela automatická a zcela přirozeně se nám podařilo sestavit vlastní třídní kalendář.

K orientaci v čase významně přispěly i slovní úlohy o věku, v kterých si žák musí uvědomit, že pokud někdo zestárne o dva roky, zestárnou o dva roky i ostatní. Čas plyne pro všechny. Jako příklad uvádím úlohu z 2. dílu pracovní učebnice Matematika pro 2. ročník základní školy, autorů Hejný, Jirotková, Slezáková-Kratochvílová, vydanou nakladatelstvím Fraus: Když byly Mirkovi 3 roky, narodily se jeho sestry

dvojčata Dana a Jana. Když bude Mirkovi 5 let, kolik bude let Janě, kolik bude let Daně a kolik bude let všem sourozencům dohromady?

Další klíčové téma pro budování historického myšlení, které předcházelo zařazení historického učiva, bylo téma rodina. U historického myšlení je z tohoto tématu pro nás podstatné řetězení posloupnosti generací podle relace „otec – syn“. Z našeho ŠVP můžeme přiřadit dílčí výstup: *Žák popíše vztahy v rodině. Žák poznává, že stárne a mění se. Ze synů se stávají otcové, a tím se z jejich vlastních otců stávají dědečkové.*

Jako v předešlém tématu u mě bylo podstatné k naplnění cílů sestavování vlastního kalendáře, zde pro mě bylo důležitým výstupem vytvoření vlastní časové osy. Aby dítě mohlo chápat událost jako událost historickou, musí ji umístit mezi jiné historické události podle časové relace „dříve – později“. To ovšem vyžaduje, aby chápalo tzv. časovou osu jako proud událostí, v němž se samo pohybuje i se svým prožíváním událostí (Vyskočilová, 1974, str. 546). Pro dítě je výchozím bodem přítomnost, protože dlouho chápe čas tak, jak ho prožívá. Minulost i budoucnost prožívá jako vzdálenější. Dítě musí pracovat s vlastní zkušeností (Vyskočilová, 1974).

Vytvořit vlastní časovou osu dostali žáci za týdenní domácí úkol. Časová osa měla začínat rokem, kdy se narodili a končit v přítomnosti. Na časovou osu měli vyznačit, kromě svého narození, k příslušnému datu i všechny důležité události v jejich životě například: narození mladších sourozenců, významné narozeniny, vstup do MŠ, vstup do ZŠ, Vánoce, o kterých dostali svou nejoblíbenější hračku, první cestu k moři, první dětský tábor apod. K událostem měli žáci nalepit příslušnou fotografii nebo nakreslit obrázek. Ve škole si děti vzájemně své časové osy představily a popsaly je. Důležité události pro děti byly velice různorodé. Většina dětí nezapomněla na ose vyznačit pořízení domácího mazlíčka a získání různých dovedností jako plavání a lyžování. Zajímavé bylo, že pro někoho nebyla důležitá událost vstup do základní školy, ale zaznamenali rok, v kterém se naučili číst a psát. Ovšem jelikož děti dělaly úkol doma, mohli jednotlivé události vymýšlet rodiče. Výběr událostí pro mě nebyl klíčový. Cílem tohoto úkolu bylo právě řazení událostí v relaci „dříve – později“. Po prezentaci časové osy jsem se dětí ve třídě ptala na typy otázek: „Má Lucinka mladší sestru? Pořádila si Lucinky rodina pejska před jejím vstupem do školy nebo až po něm?“ Žáci zpočátku u

odpovědi váhali, ale po několikáté prezentaci již začali odpovídat hbitě a v časové ose spolužáků se začali rychleji orientovat.



I v tématu Rodina jsem využila úlohy z matematického prostředí nazvaného Rodina autorského kolektivu Hejný, Jirotková, Slezáková-Kratochvílová. Žák poznává v textu tohoto sémantického prostředí vztahy mezi jednotlivými čísly a aritmetickými operacemi v jiném jemu známějším jazyce. Žáci jsou seznámeni s rodinou Hanky, která je provází různými typy úloh. Jedním typem úlohy je i rozhodnout na základě genealogického stromu, zda jsou pravdivá tvrzení typu: Dana je Ivanova teta. Adamova dcera je Vítova teta. Bratr Cyrilova bratra je Ivanův strýc. Dcera Hančina dědečka je Cyrilova sestra.

7.5 Příprava vyučovacích lekcí s historickým učivem

Při přípravě vyučovacích lekcí s historickým učivem jsem si nejprve stanovila cíle. Hledala jsem odpověď na otázku: *Co si z hodiny odnesou žáci?* Cíle musí být v souladu s dílčími výstupy ŠVP i se všemi východisky, které jsem popsala v teoretické části. V jednotlivých lekcích je vždy vzdělávacích cílů více, ale zde se zaměřuji popisem cílů, které jsem stanovovala tak, aby vedli k budování historického myšlení a k odpovědím na stanovené výzkumné otázky.

Učení je propojování starého s novým. Staré pomáhá porozumět novému, samo se při tom mění, upravuje, koriguje, doplňuje (Košťálová, 2013). Při plánování hodin se mi

osvědčilo řídit se postupem, který vypracovala Košťálová v rámci projektu Pomáháme školám k úspěchu:

1. Cíl učení
2. Zdroj důkazů o tom, že učení proběhlo – Z čeho poznám, že učení proběhlo.
3. Kvalita získaných důkazů – kritéria
4. Činnosti, které vedou k naplnění cílů a k získání důkazů o učení – Co musí dělat žák, aby se učil tomu, čemu se učit má?

Podle osnov z roku 1930 se na nižším stupni vzdělávání podle globální metody mělo poznávání reálií stát ústředním předmětem, z kterého vycházelo učení jazyku, psaní i počítání (Vyskočilová, 1974). Integrovaná tematická výuka je otevřený vzdělávací model, jenž spočívá ve vyhledání tématu, které propojí vyučovací předměty, a jehož prostřednictvím děti dosahují formulovaných vzdělávacích cílů (Kovalíková, 1995). Na ZŠ u Říčanského lesa pravidelně zařazujeme integrovanou tematickou výuku v podobě jednoho tematického dne v měsíci a jednoho tematického týdne ve čtvrtletí školního roku. Tematickou výuku na prvním stupni vždy připraví jedna třídní učitelka pro ostatní kolegyně v paralelních třídách. Jelikož druhé třídy využívají učebnice nakladatelství Klett, které se snaží o vzájemnou propojenost učiva, máme tematickou výuku téměř celý školní rok. Já jsem ji využila i pro historické učivo, protože dvě vyučovací hodiny prvouky týdně mi připadá, že je opravdu málo.

Stanovených cílů jsem dosahovala převážně pomocí metod kritického myšlení a modelu procesu učení Evokace – Uvědomění – Reflexe.

7.6 Představení vyučovacích lekcí

Nyní následují konkrétní přípravy na jednotlivé vyučovací jednotky, popis jejich průběhu a reflexe. Tematická výuka propojila všechny předměty i například matematiku, hudební výchovu nebo tělesnou výchovu. Do diplomové práce jsem vybrala k podrobnějšímu rozboru lekce, které byly cílené k utváření historického myšlení žáků.

Do jaké míry jsou žáci 2. ročníku základní školy schopní porovnat a popsat historickou kontinuitu a změnu předmětu? Na tuto výzkumnou otázku jsem se zaměřila v první, druhé a čtvrté vyučovací lekci, kdy se žáci nejdříve seznamovali s tím, že předměty mají také svou minulost, člověk je do určité doby může zařadit a skrz ně poznávat život v jiné době. Ve druhé a čtvrté lekci se žáci s takovými předměty přímo setkali.

Do jaké míry jsou žáci 2. ročníku základní školy schopní konstruovat časovou osu a dále ji využívat pro časové zařazení událostí? Odpověď jsem hledala ve třetí, páté a šesté vyučovací lekci. Ve třetí lekci žáci konstruovali časovou osu. V páté lekci byla časová posloupnost dříve-později aplikována do struktury příběhu, kde žáci určují jeho začátek, střed a konec. V lekci šesté se vracíme k jednomu z příběhů a určujeme v něm příčiny a následky.

7.6.1 Lekce 1 – Cesta do minulosti

Cíl: Žák uvede příklady předmětů, z kterých můžeme poznávat něco o minulosti lidí.

Důkaz o učení: Myšlenková mapa – Na konci hodiny ji žáci zhodnotí a doplní o alespoň 5 nových předmětů, z kterých můžeme poznávat něco o minulosti lidí.

Pomůcky: text Co ukrývá stará skříň z čítanky Lili a Vili ve světě školních příběhů

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Předpokládaný průběh:

Evokace:

- Učitel položí otázku: ***Jak se dá cestovat časem?*** – Párové sdílení 4 minuty
- Skupinové sdílení a myšlenková mapa – Při skupinovém sdílení odpovědí na položenou otázku učitel vytvoří myšlenkovou mapu na tabuli.

Při skupinovém sdílení měla příležitost promluvit každá dvojice a děti vymýšlely různé možnosti, jak si představují cestu časem, což jsem předpokládala, že tak bude. Ve třídě mám zvědavé děti a touto otázkou jsem navodila jejich zájem o téma. Na jejich nápady

jsem nereagovala a zapisovala jsem je všechny do myšlenkové mapy. Matěj byl přesvědčen, že se v čase může cestovat tak, že člověk přesáhne rychlost světla. Maruška si cestu časem představovala jako prosklený výťah, který se rychle přemístí. Naopak tak polovina třídy byla přesvědčena o tom, že cestovat časem nejde. Karolínka si myslela, že cestovat časem můžou jen lidi v televizi.

Uvědomění:

- Společné čtení textu **Co ukrývá stará skříň** – Po přečtení každé části žáci odpovídají na otázky.

Co ukrývá stará skříň

1. část – předčítá učitel

Justýnka se moc ráda parádí. Často si zkouší mamčininy šaty nebo boty na podpatku a nikdy se nezapomene na sebe podívat do zrcadla. V neděli jela Justýnka k babičce na chalupu. Vždycky se tam moc těšila, protože s babičkou vždycky vaří, chodí k rybníku, do lesa a na výlety. Jenomže tuhle neděli přšlo a přšlo. Vypadalo to, že déšť nikdy nepřestane. Justýnka chodila z kouta do kouta, z místnosti do místnosti, znuděně vzdychala a tvářila se otráveně.

Zastavila se až v babiččině ložnici před velkou skříní. Skříň byla asi stará, protože byla na mnoha místech odřená, ale i tak vypadala majestátně. Jak to, že jsem si jí nikdy nevšimla, pomyslela si. Podívám se, co je uvnitř. Třeba tam budou nějaké krásné šaty. A už už ji chtěla otevřít, ale babička ji zadržela: „Justýnko, to není obyčejná šatní skříň,“ řekla babička a sedla si do hlubokého křesla pod oknem. „To je kouzelná skříň.“ Justýnka úplně zapomněla na to, že se chtěla do skříně podívat, a sedla si na koberec vedle babičky. „Kouzelná skříň? Jako že je začarovaná? A kdo ji začaroval? A co v ní je?“ ptala se Justýnka. Všechno ji najednou zajímalo. Na všechno chtěla znát odpověď. Nuda byla rázem pryč.

Co znamená slovo majestátně? Co zahnalo Justýnky nudu?

2. část – hlasité předčítání vybranými žáky

Babička začala vyprávět: „V té skříni je mé mládí.“ „Jak může být tvoje mládí zavřené ve skříni?“ ptala se udiveně Justýnka. Babička pokračovala: „To je tak. Ta doba, kdy jsem byla mladá, už je pryč. Lidé si myslí, že nic z toho, co bylo dříve, nejde vrátit. Ale já vím, že když otevřu tuhle skříň, mé mládí jako by se vrátilo.“ Justýnka chvíli přemýšlela a potom se zeptala: „Tak co v ní teda je?“

„Jsou v ní mé vzpomínky,“ odpověděla babička. To se ale Justýnce nezdálo. Nedovedla si představit, že by ve skříni mohlo být zavřené mládí nebo vzpomínky. Leda, že by to byla opravdu kouzelná skříň.

„Tak víš co, Justýnko? Otevři ji a podívej se dovnitř.“ Justýnka se dlouho nerozmýšlela. Otočila velkým klíčem, v zámku to cvaklo a staré dveře se skřípěním otevřely. „Babi, tam nejsou žádné vzpomínky, ale nějaké staré oblečení.“

Myslíš, že Justýnka byla zklamaná z toho, co ve skříni našla? Jak bude příběh asi pokračovat?

3. část – předčítání ve dvojicích

„Ano, máš pravdu. Pro tebe je to jen nějaké staré oblečení, ale pro mě to jsou vzpomínky. Třeba tenhle klobouk,“ řekla babička a vytáhla velký klobouk s růžovou mašlí. „Byl to můj oblíbený klobouk. Když si ho nasadím a zavřu oči, hned jsem s tvým dědečkem na lázeňské promenádě. Nebo tenhle kabát. Ten jsem nosila tenkrát, když byla tak velká a dlouhá zima. Koupil mi ho dědeček za první výplatu. A tuhle šálu jsem dostala od maminky. Nosila jsem ji pořád. Hřála a voněla jako ona.“ Babička si zasněně prohlížela všechno to oblečení, které Justýnce připadalo trochu legrační. „A tady jsou mé svatební šaty,“ řekla babička a opatrně z ramínka sundala světlé šaty, které byly v pase našasené a u výstřihu zdobené třpytivými kamínky. „Ty jsou krásné, jako pro princeznu!“ vzdychla Justýnka. Ale v té skříni byly i jiné věci plné babiččiných vzpomínek. Třeba svatební střevíce, pudřenka, zrcátko se zlatou rukojetí, malá šperkovnice nebo dědečkova sváteční dýmka.

Proč babičce záleželo na starých věcech? Myslíš si, že by je babička měla vyhodit?

4. část – samostatné tiché čtení

Justýnka si všechno prohlížela s velkým zaujetím, ale kdyby si tak mohla vyzkoušet ty svatební šaty a svatební střevíce, to by bylo něco! Babička jako by věděla, na co Justýnka myslí, a řekla: „Můžeš si vyzkoušet, co budeš chtít, jen chvíli počkej. Ještě ti něco ukážu.“ Z horní police skříně vytáhla velkou a těžkou krabici plnou starých časopisů. A Justýnka úplně zapomněla, že si chtěla vyzkoušet babiččiny šaty, protože až do večera obracela zažloutlé stránky časopisů a u toho poslouchala babiččino vyprávění o starých „zlatých časech“.

Vyprávěla ti někdy tvoje babička nebo tvůj dědeček o svém mládí? Co ti o něm řekli?

Děti jsou zvyklé s textem takto pracovat. Odpovědi na otázky hned sdílejí se sousedem, až poté s celou třídou. Otázky jsou volené tak, aby žák hledal odpověď přímo v textu, ale aby také mohl najít souvislosti mezi svým životem či zkušeností a tím, o čem se v textu píše. Tím, že pomůžeme žákovi, aby v textu „našel sebe“ v souvislosti s obsahem, mu pomáháme najít důvody, proč by se měl zabývat oborovými informacemi, které text obsahuje (Šlapal, Košťálová, Hausenblas, 2012). Jelikož všichni žáci z mé třídy mají babičku, byl jim text blízký, uměli si situaci představit a rozuměli jí, i když ji nezažili. Těšili se na pokračování příběhu.

Reflexe:

- Návrat k myšlenkové mapě a naší otázce Jak se dá cestovat časem? – Společně se zamyslíme nad záznamy v myšlenkové mapě a hledáme, jak můžeme cestovat v čase my, teď a tady. Zkus přemýšlet, co je možné, a jak lidé opravdu umí cestovat časem. Jak se můžeme podívat do jiné doby. Jak cestovala do své minulosti babička Justýnky?

Děti se nad myšlenkovou mapou zamyslely a začaly vyškrtávat všechny možnosti, které by možná fungovaly, ale lidé to zatím neověřili a neumíme je. Julinka řekla, že cestovat časem můžeme v knihách. Já jsem doplnila, že možná i pomocí jiných písemných

záznamů jako jsou dopisy nebo úřední listiny. Děti můj nápad schválily. Daniel přidal, že cestovat můžeme i v časopisech a dokumentárních filmech. Marek vymyslel cestu časem v našich snech a vzpomínkách. Linda si vzpomněla, že babička Justýnky cestovala pomocí oblečení a bot. Jirka prohlásil, že cestovat můžeme pomocí všech starých věcí. Všechny nové nápady jsem opět zapsala do myšlenkové mapy, která nás na tabuli provázela celý tematický týden.

Žáci zhodnotili myšlenkovou mapu a doplnili ji o více, jak 5 nových předmětů, tím splnili kritérium důkazu o učení.

7.6.2 Lekce 2 – Porovnání různých starých předmětů

Cíl: Žák porovná různě staré předměty a vysvětlí jejich historickou kontinuitu a změnu.

Důkaz o učení: Žák popíše alespoň čtyři rozdíly předmětů, které dostal k porovnání.

Pomůcky: truhla, stará učebnice matematiky, stará učebnice vlastivědy, nová učebnice matematiky, nová učebnice prvouky, platební karta, potravinové lístky, bankovka z protektorátu, bankovka současná, Nokia 5110, chytrý telefon, staré i nové rodinné fotografie, flash disk s fotografiemi, screening školní zralosti, dokument o Arijském původu žáka, Lidové noviny, noviny Světozor

Časová dotace: 2 vyučovací hodina

Předpokládaný průběh:

Evokace:

- Truhla plná vzpomínek – Děti si sednou na koberec. Učitel přinese „starou“ truhlu plnou vzpomínek jeho rodiny.
- Diskuze – Co ukrývá truhla? Po kruhu každý řekne svůj názor nebo odhad.
- Otevření truhly a představení věcí. Učitel nechá dostatek času, aby si každý mohl prohlédnout, co chce.

Lekce navazovala hned po hodině s textem Co ukrývá stará skříň. Děti jakmile spatřily truhlu, začaly se nedočkavostí i radostí překřikovat. Chvilí jsem je nechala prožít si emoce, poté jsem je utišila pomocí pravidla pravé ruky. V kruhu při předávání naší plyšové krysy (smí mluvit pouze ten, kdo ji drží) každý řekl, co si myslí, že by mohlo být v truhle. Děti čerpaly z předchozí hodiny, a proto tipovaly knihy, oblečení, boty, hračky, náušnice, starý mobil. Některé nápady se opakovaly. Žádný nápad nebyl zcela mimo. Děti dokázaly pomocí předchozího textu odhadnout, kam paní učitelka směřuje, co jim bude chtít ukázat.

Po otevření truhly se všichni seběhli, aby viděli dovnitř a začali se strkat a překřikovat. Truhlu jsem opět zavřela a nechala žáky vrátit se na původní místo do kruhu. Řekla jsem jim, že budu věci ukazovat postupně, aby na ně všichni ze svého místa dobře viděli, a také potom budou mít čas si vše osahat a prohlédnout. Každou věc jsem vyndala a položila ji doprostřed kruhu. Poté děti měly čas si vše prohlédnout. Věci je velice zaujaly a prohlížely je mnohem déle, než jsem předpokládala. Vznikala ve třídě spontánní diskuze a mě děti vůbec nevnímaly. Děti k věcem dokonce i čichaly a zjistily, že staré noviny a učebnice voní úplně jinak než ty nové.



Uvědomění:

- Skupinová práce – Rozdělení do čtyř až pěti členných skupin pomocí losovacích kartiček. Dohromady bude 6 výzkumných skupin.

- Porovnejte předměty a určete, který je mladší, a který je starší. Jaký je mezi nimi rozdíl? V čem je rozdíl? Na práci máte 10 minut.

Práce s různě starými předměty:

- učebnice vlastivědy a matematiky
- peníze, potravinové lístky a platební karta
- mobilní telefony
- fotky
- dokumenty pro vstup do školy
- noviny

Žáci ve skupinkách pracovali zaujatě. Žádná skupina neměla potíže s určením staršího a mladšího předmětu. Dokonce i s popisem změn si poradili velice dobře. Děti jsou zvyklé rozdělit si role ve skupině, které znají. Kritérium mistrovské práce bylo najít 4 rozdíly.

Reflexe:

- Hodnocení skupinové práce a představení předmětů – Děti popíší své závěry z porovnávání předmětů.
- Zadání domácího úkolu

Skupinka, která porovnávala učebnice, měla učebnici První početnice z roku 1932 a učebnici vlastivědy Malé dějiny československé z roku 1920 porovnat s učebnicemi, které dobře znají a denně používají Matematikou od nakladatelství Fraus z roku 2008 a učebnicí Lili a Vili ve světě prvouky od nakladatelství Klett z roku 2014. Všimli si, že učebnice mají rozdílné velikosti a tloušťky, jiné obrázky, jinou velikost písmen. Staré učebnice mají „špinavé“ stránky a nejsou tak hezky barevné. Zdálo se jim, že ty staré učebnice mají „hodně“ dlouhého čtení a „hodně“ příkladů.



Skupinka s penězi poznala platební kartu a děti věděly, k čemu se používá. U papírové bankovky z protektorátu se žáci divili, že je „papírová“ a je to „jenom“ jedna koruna. Našli rozdíl ve velikosti, ta stará je víc „špinavá“ a „zmuchlaná“, na obou je jiný obrázek a jiný státní znak, na té staré je i „jiná“ řeč. Děti se poprvé setkaly s potravinovými lístky a nedokázaly určit, k čemu jsou. Bára měla nápad, domnívala se, že by to mohlo být něco jako ty lístky, co má máma na oběd, ale nevěděla, proč by někdo chtěl k obědu sádlo nebo mouku. Funkci potravinových lístků jsem dětem vysvětlila já. Marek a Matěj se hodně zajímají o tanky a válku, a proto jim bylo hned jasné, proč za války bylo málo potravin. Ostatním dětem to připadalo strašné a nespravedlivé.



Skupinka s mobilními telefony se divila, že starší telefon má nahoře „drát“. Děti tím měly na mysli anténu. Správně řekli, že starší telefon má tlačítka, ale říkali, že to mají i některé telefony dnes. Dále si všimli rozdílné velikosti, váhy a barvy. Když jsem se zeptala, jak si myslí, že bude telefon Nokia 5110 asi tak starý, odpověděli mi, že tak nejmíň sto let. Společně jsme na internetu našli, že byl uveden na trh v roce 1998, tedy před sedmnácti lety. Dětem se to nezdálo být možné.

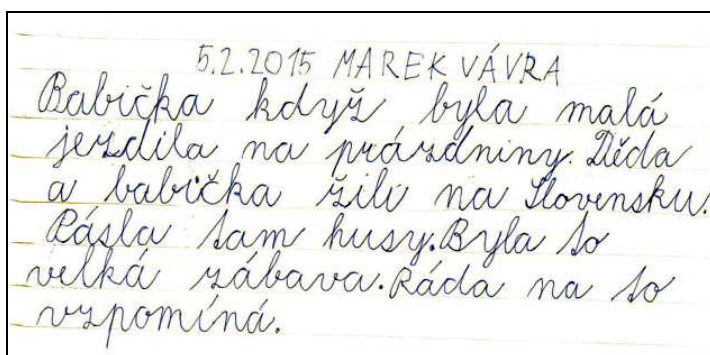
V truhle byl celý balíček fotografií. Děti velice bavilo si fotografie prohlížet, ptaly se mě, kdo na jaké fotografii je. K fotografiím děti na porovnávání dostaly i flash disk. Ptaly se mě proč. Dala jsem ho do počítače a dětem ukázala, že na něm jsou další fotografie. Děti přišly na rozdíly: na fotografiích jsou různí lidé, mají jiné oblečení, starší fotografie jsou černobílé, zažloutlé a „měkčí“. Nejnovější fotografie nemáme v ruce, ale v počítači. V kruhu jsme si řekli, že i nové fotografie můžou být černobílé.



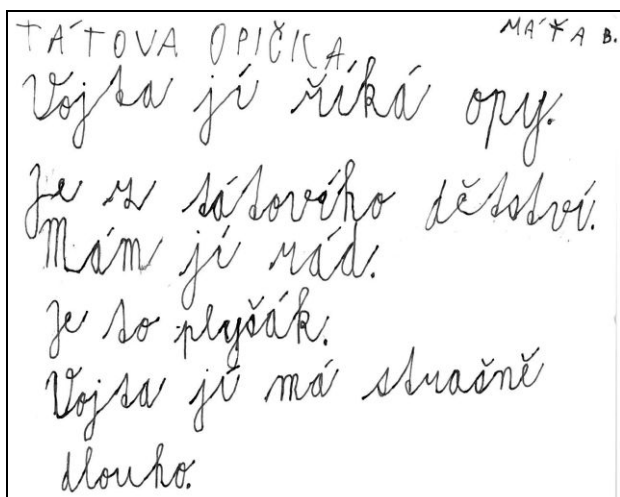
Porovnání dokumentů pro vstup do školy byl trochu chyták a náročný úkol. Děti říkaly, že každá věc je úplně jiná, a proto našly mnoho rozdílů. Jsou teprve v druhé třídě. Zápis do školy tedy absolvovaly před necelými dvěma roky. Pamatovaly si, že podobné úkoly plnily a řekly, že kdo je uměl splnit, mohl jít do první třídy. Navíc si vzpomněly, že říkaly básničku paní učitelce a dlouho čekaly ve frontě. Druhý dokument podle nich neměl žádnou souvislost s přijetím do školy. Velice se divili, když jsem jim řekla, že dokument patří mému dědečkovi, který musel mít za války potvrzený původ a náboženské vyznání rodičů i prarodičů, jinak by ho do školy nepřijali.

Alespoň čtyři rozdíly našly všechny skupiny u všech předmětů.

Za domácí úkol děti dostaly zjistit od svých rodičů nebo prarodičů jejich oblíbenou hračku z dětství nebo nezapomenutelný zážitek. Svá zjištění napsat na papír a odevzdat na konci týdne. Cílem tohoto domácího úkolu bylo, aby si žáci uvědomili vliv minulosti na svůj život, dokázali se přiblížit k dětství rodičů nebo prarodičů a porovnali, jestli jejich hračky a zážitky byly jiné. Jak moc se život dětí změnil. Deset dětí se doma zeptalo maminky nebo tatínka a pět dětí se zeptalo babičky nebo dědečka. Úkol je zaujal, byli rádi, že se o svých rodičích a prarodičích něco nového dozvěděli. Některé hračky a vzpomínky zaujaly celou třídu. Děti se dokázaly vžít do vzpomínek svých blízkých. Matěj dokonce ve svém úkolu někdy mluví o tatínkovi a chvíli mu říká křestním jménem Vojta. Děti přišly na to, že podle vzpomínek rodičů a prarodičů si děti dřív více hrály venku, zábava pro ně byla pást husy, nikdo z nich nevlastnil žádnou elektronickou hračku a na televizi se dívaly velmi málo. Babička Báry si ráda hrála s obyčejnou krabicí od šachů. Z hrací desky si udělala střechu, nábytek byl z kostek. Rodina byly šachové figurky. Maminka Vaška si hrála s korálky a knoflíky. Eliška zdůraznila, že její babička měla panenku s opravdovými vlasy. Už ví, že v jejím dětství to u panenek nebyla samozřejmost jako dnes. Lucinka zjistila, že tatínek si svou nejoblíbenější autodráhu schoval a pořád ji má. Rozhodla se, že si také schová svoje hračky, aby je jednou ukázala svým dětem. Myslím si, že úkol děti dovedl k porovnávání minulosti a současnosti. Lucinka dokonce udělala plán do budoucnosti.



5.2.2015 MAREK VÁVRA
Babička když byla malá
jezdila na prázdniny. Děda
a babička žili na Slovensku.
Pásli tam husy. Byla to
velká zábava. Ráda na to
vzpomíná.



Druhý domácí úkol byl dobrovolný. Děti se měly doma nebo u babičky s dědou podívat po nějakém starém předmětu. O tomto předmětu zjistit všechny informace: komu patřil, jak je starý, na co se používal. Poté předmět nebo jeho fotografii přinést do školy a v ranním kruhu nám ho a jeho historii představit. Úkol našel mnoho zájemců a během tematického týdne nás Tomášek naučil o přestávce hrát čaru s barevnými céčky jeho maminky, Valerie i Rebeka nás seznámily s plyšovými mazlíčky svých maminek, Jenda nám přinesl ukázat telefon, který nemá klávesnici, ale čísla se vytáčí pomocí otáčení „kruhu“ uprostřed, Daniel ukázal starý plynový přenosný vaříč, Eliška růženec po prababičce, který nosila do kostela a Jirka staré rádio z první republiky. Název věci, kterou žák přinesl, jsem vždy napsala na proužek papíru. Během týdne jsme se snažili společně s dětmi poskládat, jak jednotlivé věci šly za sebou podle relace dříve – později, když bereme v úvahu jejich přibližný datum výroby. Přesný datum výroby děti neznaly.

7.6.3 Lekce 3 – Časová osa

Cíl: Žák interpretuje údaje na časové ose a sám ji vytváří.

Důkaz o učení: Žák vytvoří časovou osu. V časové ose bude mít alespoň pět zaznamenaných událostí.

Pomůcky: data narození rodičů, prarodičů a sourozenců, papíry s předtištěnou časovou osou, časová osa z tématu rodina, jedno vytištěné zadání do každé skupiny, vytištěné události k zaznamenávání do osy, vytištěné otázky na časovou osu

Časová dotace: 1 vyučovací hodiny

Předpokládáný průběh:

Evokace:

- Děti si připraví data narození rodičů, prarodičů a sourozenců.
- Minigalerie časových os – V portfolio si žáci najdou časovou osu, kterou vypracovali v tématu rodina. Znovu si je všechny v minigalerii prohlédnou.
- Vzpomínáš si, co a jak jsme v časové ose označovali?

Děti si vybavovaly svou činnost, kterou dělaly v listopadu, tedy před dvěma měsíci. Když svou časovou osu každý držel v ruce, neměl nikdo větší potíže si vzpomenout.

Uvědomění:

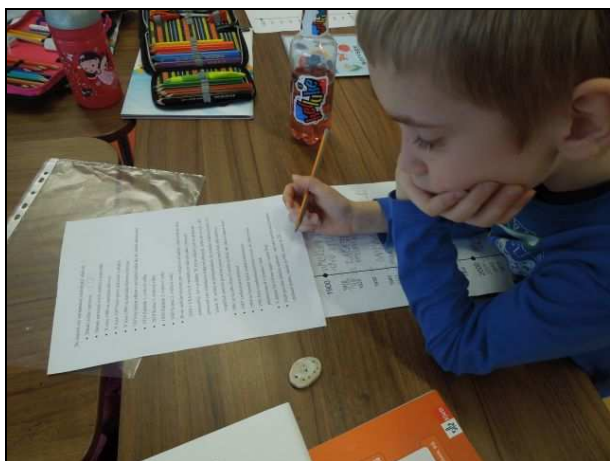
- Rozdělení losem do pěti skupin
- Vytvoř vlastní časovou osu. Do prázdné časové osy zaznamenej dané události a přidej své vlastní důležité události tvého života a tvé rodiny. Každý si sestaví svou vlastní osu, ale vzájemně ve skupině si můžete pomáhat, kam události patří.
- Přemýšlej ve skupině, co všechno můžeš z časové osy přečíst.

Do časové osy zaznamenej následující události:

- Datum tvého narození.
- Datum narození tvých sourozenců.
- Datum narození tvých rodičů a prarodičů.
- V roce 1900 se narodila televize.
- V roce 1907 bylo první televizní vysílání.
- 1914 Začátek 1. světové války
- 1918 Konec 1. světové války
- 1919 byl přijat zákon o zavádění elektriky do všech domácností
- 1939 Začátek 2. světové války

- V roce 1940 se narodila barevná televize.
- 1945 Konec 2. světové války
- První mobilní telefony pro veřejnost se začaly objevovat po roce 1950 v USA a byly zpočátku prodávány jako vybavení automobilů. Až v průběhu 70. let se objevily první skutečně přenosné (ale zdaleka ne kapesní) přístroje. Ještě při vývoji v 80. letech 20. století se předpokládalo, že mobilní telefony bude i ve vyspělých zemích používat pouze malá část obyvatelstva.
- 1963 byla vynalezena počítačová myš, ale lidem byla představena až v prosinci 1968
- 1981 se na trhu objevil osobní počítač tak, jak ho známe dnes.
- 1987 vzniká pojem Internet
- 1994 se Internet stává součástí domácností
- V dubnu 2010 firma Apple vydala iPad.

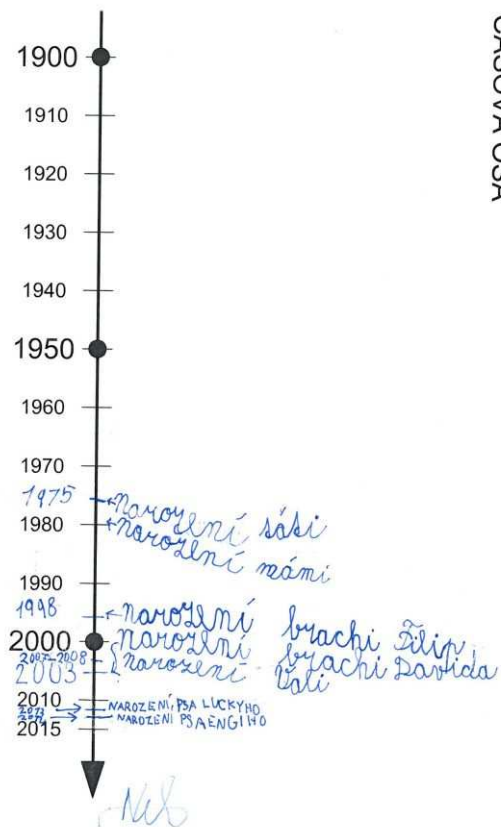
Děti pracovaly v centrech ve skupinách. Myslela jsem si, že budou mnohem více spolupracovat, radit si pokud nebudou vědět. V tomto úkolu jsem neměla za cíl vést děti přímo ke sdílení společné odpovědnosti za práci, myslela jsem si, že pokud si někdo nebude vědět rady, uvítá pomoc někoho ze skupiny. Třeba, že jeden z žáků bude číst nahlas události a společně se domluví, kam na ose rok zaznamenají. Pro některé žáky to byl ale příliš těžký úkol. Nedokázali si vyhledat pomoc u spolužáků, hledali ji spíš stále u mě. Navíc se nedokázali přenést přes události, které se netýkaly přímo jejich života. Práce těchto dětí nakonec dopadla tak, že v jejich časové ose byly pouze záznamy z jejich rodiny, většinou data narození všech členů rodiny. Víc do časové osy nedokázali zaznamenat.



Navíc jsem se snažila dětem práci usnadnit a nechtěla jsem, aby musely vytvářet celou časovou osu samostatně, a proto jsem jim připravila a rozdala již narýsovanou časovou přímku, v které byly vyznačeny časové úseky po deseti letech od roku 1900 až do roku 2015. Možná, že náročnost pro žáky tedy spočívala i v tom, že nedokázali daný rok správně umístit mezi předem vyznačená data. Kdyby měli možnost si celou přímku udělat samostatně, lépe a snadněji by se v ní orientovali.

Celkem šest žáků ze třídy dokázalo zaznamenat všechny předepsané události a devět žáků zaznamenalo jen události, které se týkaly jich samotných a jejich rodiny. Pět žáků zaznamenalo všechny události týkající se jich samotných a jejich rodiny a některé další zadané události.

ČASOVÁ OSA



ČASOVÁ OSA



Reflexe:

- Žáci odpovídají na zadané otázky.

Mohla si tvoje babička vyhledat jízdní řád autobusu ze školy na internetu?

Mohla se tvoje maminka doma koukat na barevnou televizi?

Mohl mít tvůj tatínek mobilní telefon, když chodil do druhé třídy?

Mohl si tvůj dědeček v dětství hrát hry na počítači?

- Hodnocení v kruhu časové osy a odpovědí na zadané otázky.

Zajímavé bylo to, že bez ohledu na to, zda žák všechny zadané události dokázal zaznamenat na svou časovou osu, odpovědi na následující otázky, které žáci dostali na závěr hodiny, byly u všech převážně správné.

Jediná záludná otázka pro děti byla otázka třetí: Mohl mít tvůj tatínek mobilní telefon, když chodil do druhé třídy? Otázku jsem nezvolila dobře, protože děti do časové osy zaznamenávaly vynález mobilu již v 50. letech minulého století. Tudíž jejich tatínek by ve 2. třídě mít mobilní telefon mohl, ale jen pokud by žil v USA a byl z opravdu velmi bohaté rodiny. Navíc by asi neměl moc komu telefonovat. Otázku jsem špatně formulovala, chtěla jsem se zeptat, zda jejich tatínek ve druhé třídě základní školy mohl mít iPad. Nakonec jsem otázku přeformulovala na mobilní telefon, čímž jsem některé děti zmátla. Šest žáků na tuto otázku odpovědělo ano, zbylých čtrnáct žáků odpovědělo ne. Když jsem se jich ptala, proč se nenechali zmást, odpovídali, že si vzpomněli na to, jak včera porovnávali mobilní telefony. Starší telefon vypadal „hrozně“ a byl jen sedmnáct let starý, tak jejich táta určitě na základní škole mít mobil nemohl. Lucka navíc řkala, že jí doma rodiče vždy říkají, kolik má věcí, že oni žádné telefony ani počítačové hry neměli. Jediný Tomášek sice na otázku s mobilním telefonem odpověděl správně, ale na otázku, zda jeho dědeček v dětství mohl hrát hry na počítači, odpověděl, že neví. Zbylé odpovědi u všech žáků byly správné.

27. Z.
Julie

Mohla si tvoje babička vyhledat jízdní řád autobusu ze školy na internetu? **NE**

Mohla se tvoje maminka doma koukat na barevnou televizi? **ANO**

Mohl mít tvůj tatínek mobilní telefon, když chodil do druhé třídy? **NE**

Mohl si tvůj dědeček v dětství hrát hry na počítači? **NE**

TONÍK KRAČ

Mohla si tvoje babička vyhledat jízdní řád autobusu ze školy na internetu? **NE**

Mohla se tvoje maminka doma koukat na barevnou televizi? **JÓ**

Mohl mít tvůj tatínek mobilní telefon, když chodil do druhé třídy? **JÓ**

Mohl si tvůj dědeček v dětství hrát hry na počítači? **NE**

70. M. A. S.

Mohla si tvoje babička vyhledat jízdní řád autobusu ze školy na internetu? **NE**

Mohla se tvoje maminka doma koukat na barevnou televizi? **ANO**

Mohl mít tvůj tatínek mobilní telefon, když chodil do druhé třídy? **NE**

Mohl si tvůj dědeček v dětství hrát hry na počítači? **NE L'M**

Děti v kruhu práci hodnotily jako hodně náročnou. Ti, kteří ji zvládli dokončit, z ní měli velkou radost. Měli pocit, že zvládli opravdu těžký úkol.

7.6.4 Lekce 4 – Celodenní výlet do Národního technického muzea v Praze

Cíl: Žák porovná různě staré předměty a vysvětlí jejich historickou kontinuitu a změnu.

Od návštěvy muzea jsem očekávala, že děti budu muset vést a navádět k porovnávání různých předmětů, že budeme pokračovat v pozvolném budování chronologického myšlení jako jednou ze součástí myšlení historického. Dále jsem předpokládala, že je prohlídka bude bavit a vzbudí jejich zájem o historii.

V Národním technickém muzeu jsme postupně prošli čtyři stálé expozice v tomto pořadí: Doprava, Technika v domácnosti, Měření času a Technika hrou. Dětem se v muzeu velice líbilo. Hlavně automobily a letadla u žáků vzbudily mnoho otázek a zájem o minulost.

Domnívám se, že děti předchozí tvorbou časové osy, odpovídáním na otázky, ale i porovnáváním předmětů v druhé hodině a dobrovolným domácím úkolem byly na prohlídku v muzeu dobře připraveni, protože u jednotlivých exponátů přemýšlely a

přepočítávaly, zda by tím autem mohla jet jejich babička nebo zda je to předmět, který pochází z dětství maminky. Stejných reakcí svých žáků si všimly i moje dvě kolegyně z paralelních tříd. Jejich spontánní reakce mě mile překvapily.



7.6.5 Lekce 5 – Historické vyprávění

Cíl: Žák určí časovou strukturu příběhu – jeho začátek, střed a konec.

Důkaz o učení: Žák seřadí a nalepí části příběhu tak, jak události v něm šly časově po sobě.

Pomůcky: papíry formátu A2 s nalepenými fotografiemi osobností, rozstříhané texty na barevných papírech, bílé papíry, lepidlo, jedno vytištěné zadání do každé skupiny

Časová dotace: 1 vyučovací hodiny

Předpokládaný průběh:

Evokace:

- Vizualizace a křídové mluvení – Učitel ukáže fotografie pěti lidí. Každá fotografie je nalepená na papíře formátu A2. Rozmístí je na různá místa po třídě i na chodbě.
- Podívej se na fotografii a napiš k ní, kdo si myslíš, že na fotografii je. Čti si zápisky spolužáků a přemýšlej o nich. Nemluvíme. Píšeme jen slušně a nečmáráme do psaní někoho jiného.

Křídové mluvení děti neznaly. Byla to pro ně nová aktivita. Myslím si, že je zaujala. Zatím se nám nedařilo ostatní komentáře u fotografií nahlas nekomentovat. Ostatní instrukce děti dodržely.

Jak jsem předpokládala, děti nepoznaly ani jednu osobnost na černobílých fotografiích. Zprvu tedy velice váhali, co na papír napsat. Jakmile někdo jako první k Alfredovi Neumannovi napsal „děda“, ostatní získali jistotu a odvahu psát komentáře: „je to muž“, „starý muž“, „neznámá žena“...

Komentáře se hodně opakovaly, což nebylo zakázáno.

Uvědomění:

- Děti se rozdělí do stejných pracovních skupin jako při tvoření časové osy.
- Ve skupině si rozdělíte texty tak, že každý bude mít části pouze **jedné** barvy. Tyto části si přečti. Poskládej vyprávění tak, jak by mělo jít správně za sebou. Takto složené jednotlivé části nalep na papír.
- Až všichni budete mít slepené celé příběhy, vzájemně si je nahlas přečtete. Určete, který příběh je nejstarší, který nejmladší.

Texty pro děti, které obsahují stejné fotografie, jaké byly nalepené na papírech z křídového mluvení. Pod textem je uveden zdroj, z kterého jsem čerpala. Texty jsou upravené a krácené:

1. Alexandr Beer



Alexandr Beer se narodil 7. 2. 1917 na Slovensku. Vystudoval gymnázium a pak vyšší školu textilní v Brně. Před 2. světovou válkou pracoval v průmyslu a v roce 1939 se rozhodl utéct do Anglie.

Cestou do Anglie ho chytili a dali na tři týdny do vězení. Poté ho odvezli zpátky do Prahy. To mu však nezabránilo v dalším útěku. Tentokrát utekl přes Polsko do Sovětského svazu.

V Sovětském svazu nejprve pracoval v textilním průmyslu, ale jakmile se dozvěděl o tvořící se armádě, neváhal se vydat do boje. Dostal se do bojů o Sokolovo, kde byl velitelem, ale byl také poprvé raněn. Později působil jako velitel tanku a nakonec působil jako velitel tankového učiliště na výcvik Čechů.

Zdroj: http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1516?locale=cs_cz

2. Václav Havel

Po válce se vrátil domů. V roce 1951 byl vládou zatčen. Nakonec byl přiznán omyl a byl propuštěn, ale dva týdny nesměl vycházet z domu.



Václav Havel se narodil 5. října 1936 v Praze, ve známé bohaté rodině. Jeho dědeček postavil Palác Lucerna. Otec Václava vybudoval vilovou čtvrť na Barandově, kde jeho rodina poté založila známé filmové ateliéry. Po roce 1948 o všechnen majetek rodina přišla, protože si ho v té době vzal stát.

Václav prvních 10 let svého života vyrůstal na Moravě. Nebyl oblíbený mezi ostatními dětmi. Jako bohatý kluk z Prahy mezi ostatní nezapadal.

Kvůli svému původu nemohl jít studovat, co si přál. Vyučil se chemickým laborantem. Ale své vytoužené vzdělání si přesto doplnil. Ještě během učňovských let stihl dokončit gymnázium, do kterého chodil na večerní kurzy. Později při zaměstnání vystudoval pražskou Divadelní akademii.

Od roku 1959 pracoval v pražských divadlech. Od kulisáka a osvětlovače se vypracoval až na asistenta režie. Psal články do literárních časopisů.

Po roce 1968 vystoupil proti politikům, a proto musel opustit zaměstnání. Pracoval jako dělník a nesměl už psát do časopisů. V letech 1977 až 1989 byl třikrát ve vězení kvůli svým názorům. Zasloužil se o svobodu v naší zemi. Byl několikrát zvolen prezidentem.

Zdroj: EMMERT, F. *Osudové osmičky v našich dějinách*. Brno: Computer Press, 2008.

3. *Tomáš Garrigue Masaryk*



Tomáš G. Masaryk se narodil 7. března 1850 v Hodoníně. Přestože pocházel z chudých poměrů, vystudoval velmi uznávané univerzity ve Vídni a v Lipsku. Od střední školy si vydělával na studia doučováním bohatých studentů.

Po studiích přednášel několik let na vídeňské univerzitě bez nároku na plat. Teprve až jeho vědecká práce z roku 1881 mu přinesla uznání a v roce 1882 přijal místo profesora na české části rozdělené pražské

univerzity.

Až do roku 1914 se Masaryk věnoval především vědecké a pedagogické činnosti, ale zároveň se účastnil i politiky. Založil vlastní politickou stranu nazvanou Česká strana lidová. Po vypuknutí první světové války si dal cíl: získat pro český národ státní samostatnost. A proto odešel do zahraničí, kde prosazoval vznik samostatného Československa.

14. listopadu 1918 byl Masaryk zvolen prvním československým prezidentem. Poté byl zvolen ještě třikrát.

14. prosince 1935 v 85 letech ze zdravotních důvodů z funkce prezidenta odešel. Byl oceněn titulem „Prezident Osvoboditel“. Masaryk zemřel 14. září 1937 v Lánech.

Zdroj: EMMERT, F. *Osudové osmičky v našich dějinách*. Brno: Computer Press, 2008.

4. Alfred Neumann



Alfred Neumann se narodil 26. září 1913 v dnešní části města Karviné. Jeho otec pracoval jako dělník v továrně na výrobu lihovin a matka byla ženou v domácnosti. Krátce po jeho narození se přestěhovali. Ve Frýdku-Místku chodil do židovské základní školy a později do českého gymnázia, kde také odmaturoval.

Po složení maturity odešel studovat do Prahy, v roce 1932. Během studia v Praze měl málo peněz. Tyto problémy řešil tak, že za poplatek učil tanec. Právě když se Neumann připravoval na závěrečné zkoušky, bylo mu znemožněno kvůli židovskému původu nadále ve studiu pokračovat. Musel se vrátit zpět do Frýdku-Místku, kde musel začít pracovat rukama.

Neumann byl roku 1939, těsně po svém návratu z Prahy, násilně převezen do Polska. Zde se zúčastnil stavby tábora pro židy. Po dvou měsících se z tábora dostal. Po propuštění utekl přes nedalekou hranici do Sovětského svazu. Z hraničního města byl však vyhoštěn a poslán zpět do Polska. Shodou náhod, a také s pomocí místního obyvatelstva se Neumannovi podařilo dostat do Lvova, kde přežíval. Poté se přestěhoval do menšího města, kde se živil jako dělník až do vypuknutí války mezi Německem a Sovětským svazem.

Po vypuknutí války začal prchat před Němci. Poté se přidal k československé armádě. Po válce se vydal vyhledat své příbuzné. Doma však zjistil, že jeho rodinu odvezli pryč a jejich dům obývá německá rodina. Připojil se proto zpět k armádě, pomohl osvobodit Prahu a ihned poté se oženil. Po válce vystudoval Univerzitu Karlovu a působil jako učitel a překladatel. V roce 1983 však z rodinných a politických důvodů odešel z Čech.

Zdroj: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/studenti-obnovuji-pamet-kraje-pomoci-svedectvi-z-databaze-usc-sf-cast-prvni/>

5. Edith Mayerová



„Míšenec prvního stupně“, takové rasové zařazení měla Edith Mayerová. Její otec Karl byl totiž Němec a matka Irma židovka. Sotva týden po okupaci pohraničí už zažili Mayerovi první domovní prohlídku. Maminka musela nosit židovskou hvězdu, a tak raději ani nevycházela z domu. V roce 1942 musela Edith z rasových důvodů opustit německé gymnázium a nastoupit na nucené práce k sedlákovi.

Jejího otce nutili k rozvodu a vyčítali mu české kamarády. Nakonec byl otec zatčen a odvezen na otrocké práce do dolu. V únoru 1945, v den Editiných osmnáctých narozenin, odvezli její matku. Všichni příbuzní z matčiny rodiny v té době byli dávno mrtví. I Editě hrozilo, že ji odvezou, ale příbuzní ji ukryli. Poslední měsíce války prožila v malé místnosti na půdě, kde bylo v teplých dnech nesnesitelné vedro.

Po válce se nejdříve vrátila domů maminka. Přijela v pruhovaném vězeňském oblečení na sovětském tanku. Otec si chtěl v Chebu si koupit jízdenku domů, ale jako Němci mu ji odmítl český železničář prodat. Musel si nasadit bílou pásku a dojít pešky. Protifašistický postoj rodiny vzhledem k prožitému utrpení nikdo nezpochybňoval. Ale v odsunu z Čech skončila většina jejich přátel, kteří rodině za války pomáhali. Jejich ztrátu nesl otec těžce. Přesto odmítal opustit vlast. Dva roky trvalo, než rodina získala československé státní občanství a občanská práva. Edith kvůli tomu musela odkládat svatbu se svým vyvoleným. Později se usadila v Litvínově, kde žije dodnes.

Zdroj: OKURKA, T. *Zapomenutí hrdinové: Němečtí odpůrci nacismu v českých zemích*. Ústí nad Labem: Muzeum města Ústí nad Labem, 2008.

Děti si ve skupině rozdělily texty podle barev. Někdo si vybíral podle své oblíbené barvy, ale všimla jsem si, že slabší čtenáři si záměrně berou kratší text. Tak jsem si i já myslela, že by si děti mohly texty rozdělit. Následovalo samostatné tiché čtení, skládání a nakonec nalepení na prázdný bílý papír. Přibližně stejně děti dokončovaly práci, a tak si ve skupině vzájemně nahlas předčítaly příběhy. Děti raději předčítají pro méně posluchačů než pro celou třídu, ale zároveň jsem docílila toho, aby se všichni seznámili se všemi příběhy. U rychlejších skupin nad jednotlivými příběhy vznikala diskuze, protože u některých příběhů se děti dopustily chyby a špatně jednotlivé části seřadily. Posluchači si toho většinou všimli a ve skupině začala diskuze, proč nějaká událost musela být před jinou nebo naopak. Nejvíce chyb měly děti u textu o Václavu Havlovi. Nikdo neudělal chybu u textu o Edith Mayerové, protože ten jediný byl rozdělený pouze na tři části. Určit začátek, prostředek a konec příběhu o jejím životě zvládli všichni. Domnívám se, že v této činnosti byla pro děti velice užitečná diskuze nad příběhy a hledání argumentů, proč bylo něco dříve než něco jiného.



Reflexe:

- Návrat ke křídovému mluvení – Projdi si ještě jednou všechny papíry s fotografiemi a ještě jednou zkus k fotografii napsat, kdo na ní je. Čti si zápisky spolužáků a přemýšlej o nich. Nemluvíme. Píšeme jen slušně a nečmáráme do psaní někoho jiného.

- Závěr – Podařilo se vám ve skupině po přečtení všech příběhů určit, který je nejstarší, který naopak nejmladší?

Při druhém kole křídového mluvení se u fotografií objevovaly hesla: „hrdina“, „bojoval ve válce“, „prezident“, „statečný“, „už nežije“...

I při druhém kole se často objevovala stejná hesla, ale ani zde to nebylo zakázané. Děti se ptaly na otázky, které je napadaly při čtení. Například na otázku: Proč někdo nutil tatínka Edith, aby se rozvedl? Vzbuzení otázek podle mě ukazuje zájem žáků.

V kruhu na koberci děti správně říkaly, že nejstarší příběh byl Tomáše Garrigua Masaryka a nejmladší byl příběh Václava Havla. Podle jejich slov to žáci poznali porovnáním jednotlivých dat narození osobností a vůbec je nezarazilo, že takové datum v příběhu Edith Mayerové není uvedeno.

7.6.6 Lekce 6 – Vyčleňování z kolektivu

Cíl: Žák určí příčiny a následky historického okamžiku v příběhu Edith Mayerové.

Důkaz o učení: Žák napíše verzi historického okamžiku z příběhu Edith Mayerové z pohledu českého železničáře.

Pomůcky: text příběhu Edith Myerové, internet, kniha Zapomenutí hrdinové: Němečtí odpůrci nacismu v českých zemích, kniha Osudové osmičky v našich dějinách, brýle – kostýmní znak Františka

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Předpokládaný průběh:

Evokace:

- Nadpis na tabuli: 2. SVĚTOVÁ VÁLKA – Učitel položí otázku dětem: *Co oni víš?* Žáci sdílí odpověď ve dvojicích.
- Brainstorming na tabuli k nadpisu

- Návrat k příběhům z hodiny čtení a diskuze nad jejich zdroji – Poznal jsi, kdo příběh vypráví? Kde myslíš, že jsem příběhy našla? Myslíš, že jsou pravdivé? Jak poznáš, že jim můžeš věřit?

Nadpis 2. SVĚTOVÁ VÁLKA na tabuli vzbudil velké nadšení, protože mám ve třídě několik velkých nadšenců do tanků a bojové techniky právě z této války. Jejich zájem ještě více umocnila návštěva Národního technického muzea v Praze, a proto se zamýšlený velice rychlý brainstorming protáhl na patnáct minut a musela jsem jej ukončit, i když nám ještě zdaleka Mareček s Matějem nesdělili úplně vše, co chtěli.

Návrat k příběhům z minulé vyučovací hodiny a moje otázky je ovšem velice rychle přivedly na zcela jiné myšlenky. Nejvíce emocí vzbudila otázka, zda mohou příběhům věřit, jak si můžou být jistí, že jsem si je celé já nebo někdo jiný nevymyslel. Vzbudilo to hodně negativních emocí hlavně u holek, které nechtěly přijmout možnost, že by to nebyla pravda. Argumentovaly tím, že já jsem paní učitelka a ta si přece nikdy při učení nesmí vymýšlet. Julinku napadlo, že to musí být pravda, protože tam jsou fotky a ty jsem si vymyslet nemohla, ty musí být pravé.

Ukázala jsem třídě na internetu odkazy a přinesla jsem knihy, z kterých jsem jim připravila texty. Ale upozornila jsem je, že pravda pro každého, který na události vzpomíná, může být různá. Každý má jinou paměť a kolik lidí příběh vypráví, tolik může být různých příběhů, i když jsou o tom samém. Vezmeme si například příběh, v kterém Edith Mayerová vzpomíná na své dětství.

Uvědomění:

- Dramatizace situace z textu – Co se dělo v rodině u Edith víme. To jsme se od ní dozvěděli. Přečetli jsme si její vzpomínky. Pamatuješ si, jak se její tatínek po válce dostal domů? Co se mu stalo na nádraží? Bylo to spravedlivé? Kdo za to mohl?
- Co se dělo v rodině českého železničáře?
- Žil jednou český železničář. Jmenoval se František. Měl ženu a malé dítě. Jak se asi jmenovali? Zkusíme jim vybrat jména. Za války prodával lístky na vlak, aby

uživil rodinu. Původně se ale chtěl stát lékařem. Pojdme se podívat do jeho vzpomínek a zeptat se ho.

- Učitel v roli – Přichází František a říká dětem, že je student a žije v Praze. Chce se stát doktorem. Rodiče jsou na něj velice hrdí, že se dostal na vysokou školu. Na gymnáziu patřil mezi nejlepší studenty. Učení ho baví, ale musí se učit opravdu hodně. Myslí si, že mu to za to stojí. Těší se, až bude pracovat v nemocnici a pomáhat lidem. Ve škole má hodně kamarádů. Chodí s moc hezkou a hodnou holkou.
- Simultánní pantomima – Všichni najednou vstoupí do role Františka, dělají to, co jim učitel říká: František ráno vstal, umyl se, převlékl se, snědl krajíc chleba a nalil si mléko, odešel do školy, sedl si do lavice, psal si poznámky, po hodině potkával přátele, snědl oběd, šel do knihovny, šel večer s kamarádem do kina, šel domů, ulehl ke spánku. Tak ubíhal jeden den po druhém, kdy František neměl velké starosti. Než Evropa začala válčit a později se přidal skoro celý svět. (Žáci by měli pochopit, že se do té doby život Františka moc nelišil od jejich životů.)
- Učitel v roli – Návrat Františka, který se už neusmívá jako dřív. Svěřuje se dětem, že v noci nemůže spát. Moc se bojí o svou rodinu. Mají čím dál méně jídla, protože ho musí stát dávat více Němcům a té jejich hloupé válce, kterou nenávidí. V noci nesmí vycházet na ulice a musí mít zatažená okna. Nikomu se nedá věřit. Potom co zavřeli české školy, ví, že se lékařem už nikdy nestane. Celá jeho rodina se musela přestěhovat. Dělá teď železničáře, ale je moc rád, že jsou všichni zdraví a má práci. Jen toho jídla kdyby bylo víc a neměl pořád strach. Už ani nevěří, že to někdy bude mít konec. Za všechno můžou Němci. Měli by všichni odejít pryč. On je tady nechce, ale nesmí se to říkat, mohl by za to přijít o život, a co by pak bylo s jeho rodinou. Musí na ně dávat pozor.
- Zrcadlo Františka – Každý žák říká, jaký František je.
- Pro Františka snad brzy nastanou lepší časy. Válku Německo prohrálo a už je po ní. Snad se Němci vrátí domů, možná bude moc dokončit i školu a stát se lékařem. To si vždy moc přál. Už nevěřil tomu, že by někdy mohl žít opět bez strachu. Všem Němcům nasadí bílou pásku, aby byli hned poznat a ať už jdou.

Metody dramatické výchovy ve výuce používám. Děti s nimi už umí pracovat. Když si nasadím kostýmní znak a vstoupím do role, pečlivě naslouchají, co jim chci říct, ptají se mě a roli přijímají. Osud Františka brali velice vážně, ale zároveň jim bylo velice líto tatínka Edith. Nechtěla jsem navozovat hrůzy války a nechat je prožívat strach. Můj cíl byl, aby trochu odhalili, že svět není černobílý a postavy z příběhů, které jsme četli, nejsou jako postavy z dětské knížky. Už u samotné četby jsme narazili na dobové souvislosti, na které se děti doptávali. Příběh Edith jsem vybrala záměrně, protože jsme před Vánoci měli ve třídě problém, v kterém parta kamarádů vyčlenila jednoho z nich, nechtěli se s ním vůbec bavit, přitom k tomu nebyl žádný vážný důvod. Vyčleněný chlapec to velice těžce nesl a ze snaživého a velice chytrého žáka, který rád chodil do školy a víkend mu připadal podle maminky příliš dlouhý, se stal ze dne na den nesoustředěný a nešťastný žák. Situace netrvala dlouho, protože jeho změna chování mě na situaci upozornila velice brzy a problémy kluků jsme společně vyřešili. Nicméně v důvodech proč učit historii jsem zmiňovala, že právě historie nás může varovat a ukázat nám, kam až by vyčlenění jednoho z nás mohlo vést. A to kohokoliv z nás. Proto jsem vybrala příběh, kde nejprve se společnost snaží vyčlenit maminku Židovku a označí ji žlutou hvězdou a na konci tatínka Němce, kterého označí bílou páskou. To děti chápaly ještě dobře a v úvodu lekce, když odpovídaly na mé otázky, odsoudily železničáře. Říkali, že je „nespravedlivý“, „blbý“, „sobecký“, „hrozný“, „hnusný“, „zlomyslný“. Ale druhý pohled českého železničáře a jeho důvody neviděli. Touto hodinou jsem se je pokusila odhalit. Nechci, aby moji žáci dělali hned to nejjednodušší rozhodnutí. A z jejich nových postojů jsem viděla, že na to nejsou příliš malý.

Podle odpovědí v technice zrcadlo, bylo poznat, že Františka už neodsuzují tak, jak to dělali, když znali příběh pouze z vyprávění Edith. Hodnotili ho jako „starostlivého tátu“, „má rád svou ženu“, „bojí se“, „chce pomáhat a nemůže“, „má málo jídla“, „pracuje“, „je hodný“, „nemůže za to“.

Reflexe:

- Psaní příběhu – Poznali jsme Edithy vzpomínky na konec války, když český železničář jejímu tatínkovi neprodal lístek, ale poznali jsme i to, že český

železničář mohl mít k tomu rozhodnutí vážné důvody. Zkus napsat čtyři věty, jak na ten stejný okamžik vzpomíná český železničář.

Pomocí metod dramatické výchovy jsem se snažila, aby žáci došli k malé historické analýze a pochopili, že historie záleží na interpretaci. Chtěla jsem jim ukázat různé myšlenky a hodnoty různých aktérů. Pomoc jim uvědomit si, že každý následek má svou příčinu. Všimla jsem si, že pro děti 2. ročníku bylo velice obtížné nevidět svět černobíle. Stále bojovali s myšlenkou, že někdo je hodný nebo zlý, nemůže být obojí. Někdo tuto myšlenku přijal více, někdo zatím vůbec.

Daniel to vyjádřil slovy: „Byl jednou jeden železničář a ten prodával jízdenky. Byl *docela* zlý. Pánovi nechtěl prodat jízdenku. A pán musel jít pěšky.“

Myslím, si že u Daniela slovo *docela* vyjadřuje právě jeho vnitřní boj dobra a zla. Pravděpodobně ví, že železničář zlý nebyl, ale bylo zlé jeho rozhodnutí posuzovat všechny Němce stejně.

Uvedu práce dětí, u kterých si myslím, že boj dobra a zla nebo boj různých stran proběhl na žáka druhého ročníku úspěšně.

Eliška: „Jednoho dne si chtěl Němec koupit lístek na vlak. Ale byl hodný. On mu ho neprodal. Ptáte se proč? Protože si myslel, že je zlý, ale mýlil se.“

Bára: „Jednou kdysi ke mně přišel Němec a chtěl po mně lístek. Ale já jsem mu ho nedal. A já jsem ho nutil vzít bílou pásku. A pak jsem ho donutil jít.“

Lucka: „Jednou železničářovu ženu zasáhli Němci. Byl z toho moc smutný, tak žádnému Němcovi neprodal lístek. Jednou přišel tatínek a prosil o lístek. Železničář ale lístek neprodal, myslel si, že je táta taky zlý a táta to musel dojít sám.“

Julie: „Byl jednou jeden železničář a nechtěl jednomu vojákovi prodat lístek. Byl nespravedlivý. I když byl spravedlivý. Ale on to nemohl vědět.“

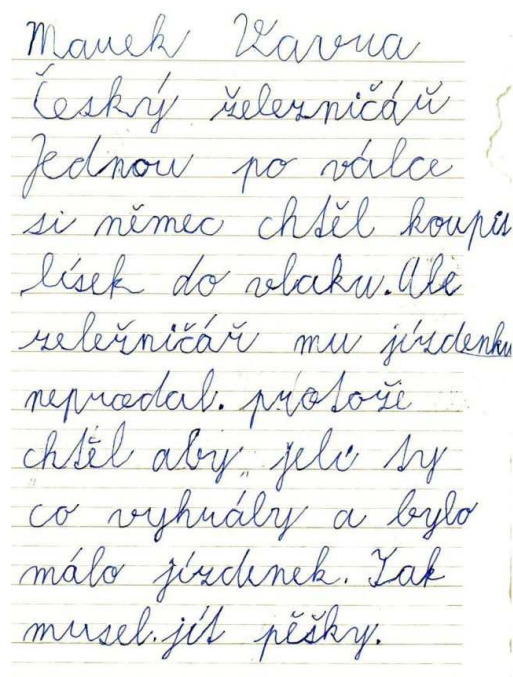
Velerie: „Jednoho dne jeden chlapík šel na nádraží. A chtěl lístek, ale pán neprodal lístek chlapíkovi. Tak musel jít domů pěšky. A dorazil chlapík domů.“

Eda: „Byl jednou jeden železničář. A ten měl vlak. A jednou po 2. světové válce na jedné zastávce přišel Němec. A železničář mu nechtěl dát jízdenku.“

Marek: „Jednou po válce si Němec chtěl koupit lístek do vlaku. Ale železničář mu jízdenku neprodal, protože chtěl, aby jeli ti, co vyhráli a bylo málo jízdenek. Tak musel jít pěšky.“

Jirka: „Viděl to tak, že zabíjel. Proto mu nechtěl dát lístek. Myslel, že je voják. A proto dal lístek ostatním.“

Lukáš: „Jednou si šel Němec koupit jízdenku na vlak. Ale železničář mu to nedovolil. Jste zlý. Jízdenku vám neprodám.“



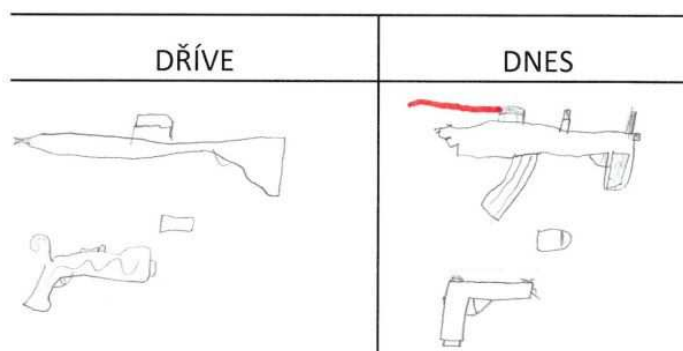
Marek Valera
Český železničář
Jednou po válce
si němec chtěl koupit
lístek do vlaku. Ale
železničář mu jízdenku
neprodal, protože
chtěl aby jeli ty
co vyhráli a bylo
málo jízdenek. Tak
musel jít pěšky.

Z vět, které děti napsali, soudím, že Valerie a Eliška se už nepřikláněly na žádnou stranu, jen věcně komentovaly, co se stalo. Lucka si sama domyslela, jak i jinak Němci mohli zasáhnout do života českého železničáře. Bára se vžila do role železničáře a napsala věty jako jeho vzpomínky. Myslím si, že z vět je čitelné, že železničář svého rozhodnutí nelituje a Bára ho neodsuzuje.


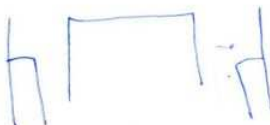
7.7 Závěrečné hodnocení tematického týdne

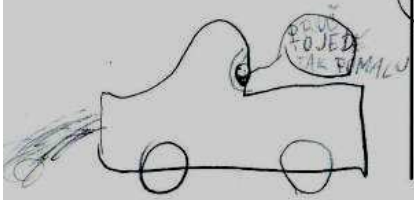
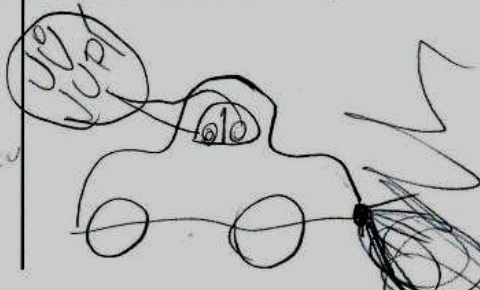
Na konci celého tematického týdne děti hodnotily, co se nového naučily a co si zapamatovaly.


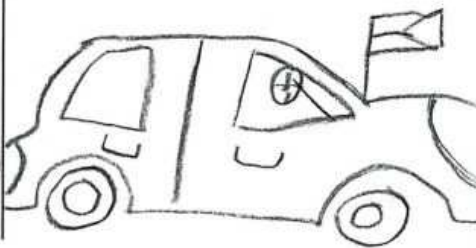
V hodnotícím listě, který žáci vyplňovali, byl záznam do T-grafu. Zadání znělo: Napiš, co a jak se změnilo. Levá strana představovala dříve a pravá dnes. Děti se mě zeptaly, zda to mohou nakreslit. Dovolila jsem jim to a opravdu většina dětí nakreslilo různé proměny nejruznějších věcí okolo nás. Všimli si změny automobilů, letadel, zbraní, elektroniky, osvětlení v domácnosti, oblečení, ale i způsobu výuky a počtu dětí ve škole. Štěpánek zapsal, že dříve u nás byla válka a dnes už tu není. Domnívám se, že na základě tematického týdne u dětí došlo k chronologickému myšlení. Rozlišují mezi minulostí, přítomností a budoucností. Porovnají různě staré předměty a popíší, jak se předmět změnil. Určí, který z nich je starší.

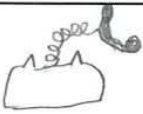





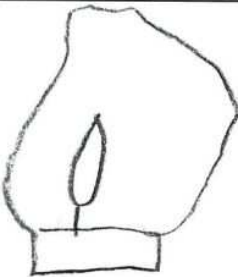
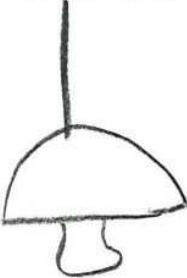
DŘÍVE	DNES
ve škole bylo více děti, třeba 40	ve škole máme třeba* 26


DŘÍVE	DNES
HODINKY 	CENTRA 

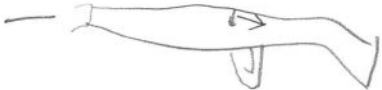
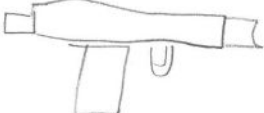
DŘÍVE	DNES
	

DŘÍVE	DNES
	

DŘÍVE	DNES
	
	

DŘÍVE	DNES
	

DŘÍVE	DNES
<p>Nebyly telefony Nebyla televize</p>	<p>Jsou telefony</p> 

DŘÍVE	DNES
<p>PUŠKA</p> 	<p>KULOMET</p> 

Dále děti hodnotily jednotlivé aktivity podle toho, kolik nového se dozvěděly a dokončovaly větu, která začínala slovy V Technickém muzeu. Většina dětí všechny aktivity hodnotily číslem 1, které bylo nejlepší. Číslo 4, které bylo nejhorší, se téměř u

nikoho nevyskytovalo. Musím mít ale na paměti, že děti se hodnocení teprve učí. Myslím si, že není vždy objektivní, a také se domnívám, že někdy hodnotí vše kladně, protože nechtějí „ublížit“ své paní učitelce.

Podle reakcí dětí při výuce i podle toho, že i když už máme dávno nové téma zdraví, tak přesto se mě děti stále chodí ptát, zda mohou přinést starý předmět, který někde objevily, soudím, že se mi podařilo projevit jejich zájem o minulost a o způsob života, který měli lidé dříve.

7.8 Vyhodnocení výzkumných otázek

- Do jaké míry jsou žáci 2. ročníku základní školy schopní porovnat a popsat historickou kontinuitu a změnu předmětu?

Z interpretací výukových lekcí, které jsem zaměřila na tuto otázku, se domnívám, že sledovaní žáci 2. ročníku základní školy snadno určí, který předmět je starší a popíše nebo nakreslí, jak se v průběhu let předmět změnil. Už uprostřed týdne při prohlídce expozic v muzeu děti spontánně srovnávaly jednotlivé exponáty s předměty, které používáme nyní ke stejným účelům, například dokázaly porovnat automatickou pračku a pračku z 19. století. Žáci dokázali i vysvětlit, proč pračka není na elektrický proud, jelikož z předchozího dne věděli, kdy byla do českých domácností zavedena elektrika. Při pozorování žáků jsem si v jejich rozhovorech v muzeu všimla, že s porovnáváním předmětů ani popisováním rozdílů neměli potíže ani nejslabší žáci.

- Do jaké míry jsou žáci 2. ročníku základní školy schopní konstruovat časovou osu a dále ji využívat pro časové zařazení událostí?

Jelikož žáci s časovou osou pracovali již podruhé, očekávala jsem, že pro ně úkol nebude obtížný. Domnívám se, že i přes jejich dosavadní zkušenost, konstrukce časové osy byla pro sledované žáky 2. ročníku základní školy velice těžkým úkolem. Celkem 15 žáků dokázalo do časové osy zaznamenat i události před jejich narozením, které úzce a jednoznačně nesouvisely s jejich vlastním životem a zároveň dokázaly interpretovat jednotlivé zapsané údaje. Ale 9 žáků vůbec nedokázalo zaznamenat událost, která by se

přímo nedotýkala jejich samotných nebo jejich rodiny. Pokud ale data z časové osy měli aplikovat na své rodiče a prarodiče v podobě odpovědí na zadané otázky, jejich orientace v časové přímce byla téměř bezchybná. Domnívám se proto, že žák 2. ročníku základní školy je schopen konstruovat časové osy a využívat je pro časové zařazení událostí pouze přes vlastní zkušenost a prožitek. Pokud má dostatek zkušeností, dokáže zaznamenat i události, které na něj nejsou přímo vázané. Každý žák k tomu potřebuje jinak dlouhou dobu a jiné množství podobných izolovaných modelů, než úkol sám zvládne.

Myslím si, že zkušenost s tvorbou časové osy žákům výrazně pomohla při určování relace dříve-později ve struktuře příběhu. Protože k určování začátku, středu a konce příběhu využívali časovou posloupnost historických dat, s kterými nemají jinou zkušenost než jejich záznam do časové osy. Lépe si i začali uvědomovat, že každý následek má svou příčinu, což v poslední vyučovací lekci byl opět jiný izolovaný model relace dříve-později.

8. Závěr

Na závěr mi nezbývá nic jiného než ohlédnout se zpátky na začátek, kde jsem si kladla hned několik otázek. Zajímalo mě, jak učit žáky na 1. stupni historii efektivně a smysluplně. Dále mě zajímalo, zda na historické učivo a témata jsou žáci na 1. stupni připraveni z hlediska psychického vývoje. Myslím si, že na své otázky jsem našla odpovědi.

Ovšem zdaleka to nejsou odpovědi, které by se týkaly jen výuky historie. Zjistila jsem, že jako učitelka působím na celkový vývoj a budování osobnosti žáka. Myšlení je mnohem komplexnější, než jsem si představovala a budovat jeho část (konkrétně historické myšlení) nejde bez budování a rozvíjení všech ostatních jeho složek.

Hledání odpovědí na výzkumné otázky a příprava vyučovacích lekcí s jasným a konkrétním cílem mě znovu utvrdilo o potřebě předměty a informace ve škole propojovat. Myslím si, že moji žáci dosáhli cílů i proto, že jsem zvolila integrovanou tematickou výuku. Díky tomu měli všichni dostatek času nabýt mnoho zkušeností s jedním tématem a uvědomit si právě jeho dopad na jejich vlastní životy.

Domnívám se, že pokud dojde ke změně myšlení žáka, což například v poslední vyučovací lekci u více jak poloviny dětí došlo, je tato změna trvalá a bude je provázet při jejich rozhodování v budoucnosti.

Cíl diplomové práce najít možnosti efektivní výuky historie jsem splnila nalezením psychologických a oborově didaktických východisek, které jsem dokázala využít k navržení výukových lekcí a k přípravě kvalitativního pedagogického výzkumu.

Vím, že dokončením jednoho kvalitativního výzkumu moje práce nekončí. Naopak mám nyní mnohem více otázek, než na začátku. Například by mě zajímalo, do jaké míry měla vliv zmíněná tematická výuka na budování jejich chronologického myšlení a utváření časové osy.

9. Seznam použitých informačních zdrojů

BAGE, G. *Thinking History 4-14*. London: Routledge, 2000. ISBN 0-750- 70873-5.

BENDOVÁ, P.; PECHÁČKOVÁ, Y. *Lili a Vili ve světě školních příběhů: Čítanka pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-127-4.

CAHA, A. *Malé dějiny Československé: S přehledem občanské nauky*. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě a Slezsku, 1920.

COOPER, H. *Early Years & Primary History 3-11*. Abingdon: David Fulton Publishers, 2007. ISBN10: 1-84312-459-9.

ČINÁTL, K. *Jak a proč učit dějepis*. [online]. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2008. Dostupné na WWW: <http://www.ustrcr.cz/cs/skupina-vzdelavani>

Dějiny na vlastní kůži [online]. Občanské sdružení PANT, 2013. Dostupné na WWW: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLOASw6uiLp4zfILJcwvDYsrhwNRdwgw0K>

DVOŘÁKOVÁ, M.; DVOŘÁK, D. Společenskovědní vzdělání. In SPILKOVÁ, V. (Eds.) *Proměny primárního vzdělávání*. Praha: Portál, 2005. s. 209-223. ISBN 80-7178-942-9.

EMMERT, F. *Osudové osmičky v našich dějinách*. Brno: Computer Press, 2008.

HALLDÉN, O. Personification in historical descriptions and explanations. *Learning and Instruction*. 1998, vol. 8, no. 2, pp. 131-139.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. Praha: Budka, 1993.

HEJNÝ, M.; JIROTKOVÁ, D.; SLEZÁKOVÁ-KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Matematika: učebnice pro 2. ročník základní školy*. Plzeň: Fraus, 2008.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.

HEYKING, A. *Historical Thinking in the Elementary Years: A Review of Current research*. [online]. University of Alberta, 2004 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW: <http://www.educ.ualberta.ca/css/css_39_1/arheyking_historical_thinking_current_research.html>

HUDECOVÁ, D. Výsledky analýzy dějepisných vzdělávacích programů vybraných zemí I. *Společenskovední předměty*, 2005, č. 3, s.22-26.

JIRÁNEK, F. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělání UK, 1974.

KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení?. *Kritické listy*, 2000, č.1-2, s.8-9.

KOŠTÁLOVÁ, H. *Jak plánovat hodinu*. Praha, 2013. Pracovní list pro kurz Kritického myšlení v ZŠ Kunratice v rámci projektu PŠÚ.

KOVALIKOVÁ, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LABISCHOVÁ, D.; GRACOVÁ, B. *Příručka ke studiu didaktiky dějepisu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 80-7178-585-7.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 978-80-247-1284-0.

LEVSTIK, L. S.; BARTON, K. C. *Doing History: Investigation with Children in Elementary and Middle School*. 4th ed. New York: Routledge, 2011. 222 pp. ISBN13:978-0-415-87301-7.

MATOLIN, A. *První početnice pro obecné školy*. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1932.

Modetní dějiny [online]. Dostupné na WWW: <http://www.moderni-dejiny.cz/clanek/studenti-obnovuji-pamet-kraje-pomoci-svedectvi-z-databaze-usc-sf-cast-prvni/>

Naši nebo cizí [online]. Židovské muzeum v Praze, 2007. Dostupné na WWW:

<http://www.nasinebocizi.cz/publikace/>

National Standards for History [online]. Los Angeles: National Center for History in the Schools UCLA, 1996 [cit. 2012-06-11]. Dostupné na WWW:

<<http://www.sscnet.ucla.edu/nchs/standards/thinkingk-4.html>>

NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitelů*. Olomouc: UP, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

OKURKA, T. *Zapomenutí hrdinové: Němečtí odpůrci nacismu v českých zemích*. Ústí nad Labem: Muzeum města Ústí nad Labem, 2008.

Paměť národa [online]. Dostupné na WWW:

http://www.pametnaroda.cz/witness/index/id/1516?locale=cs_cz

PFEIFEROVÁ, Š.; ŠUBRT, J. Veřejné mínění o problematice českých dějin. *Naše společnost*, 2009, č. 2, s. 16-22.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2013. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

RUBINŠTEJN, S. L. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN, 1967.

SPILKOVÁ, V. (Eds.). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

ŠLAPAL, M.; KOŠTÁLOVÁ, H.; HAUSENBLAS, O. *Metodika rozvoje čtenářství a čtenářské gramotnosti*. Nový Jičín: Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum Nový Jičín, 2012. ISBN 978-80-905036-8-7.

ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V.; ŠIMONÍK, O.; FILOVÁ, H. *Praktikum didaktických dovedností*. Brno: PedF MU, 1996. s. 15-31.

VYSKOČILOVÁ, E. Pokus vyučovat žáky 2. ročníku chápání historického času na základě genealogie. *Komenský*, 1974, č. 9, s. 545-553.

VYSKOČILOVÁ, E. Vytváření základů historického myšlení žáků 2. ročníku. *Komenský*, 1976, č. 4, s. 341-348.

WINEBURG, S. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press, 2001. ISBN 1-56639-855-X.

Zmizelí sousedé [online]. Židovské muzeum v Praze, 2003. Dostupné na WWW: <http://www.zmizeli-sousedecz/>

ŽIŽKOVÁ, P. *Lili a Vili ve světě prvouky: učebnice pro 2. ročník ZŠ*. Praha: Klett, 2014. ISBN 978-80-7397-126-7.